

Realisering av Opplæringslovens § 2-6

En kvalitativ studie av fire læreres erfaring med
realisering av § 2-6 på mellomtrinnet

Masteroppgave i spesialpedagogikk

Nina Skau Høksnes, juni 2013

NTNU Dragvoll – Pedagogisk institutt

Førord

Etter mange års arbeid med skole, læring og elever med hørselstap har det vært spennende å fordype seg i litteratur, tidligere forskning og få studere læreres hverdag. Det har vært en tid der tanker og slutninger har kommet, blitt forkastet, kommet, blitt nedskrevet og revidert. Prosessen har vært lærerik og spennende, men også krevende. En tid med fokus på egen studie er over. Målet om å levere en masteroppgave er nådd, og det føles godt. Studien kjennes nyttig med tanke på refleksjoner rundt eget arbeid.

Å forske i læreres erfaringer krever tid og innsats fra andre enn forskeren selv. Jeg retter en stor takk til de fire informantene som lot meg få komme inn i deres klasserom, som lot seg intervju og delte sine erfaringer med meg! Deres deltakelse har vært et viktig bidrag i å belyse det hørselsfaglige arbeidsfeltets utfordringer knyttet til gjeldende styringsdokumenter.

Jeg vil takke min veileder Per Frostad, som har gitt meg støtte og konstruktive tilbakemeldinger underveis i skrivingen. Jeg vil også benytte anledningen til takke tante Vigdis for gode råd, og kollega Grethe for fruktbare diskusjoner. Takk til Statped som har gitt meg mulighet til å gjennomføre studiet. Til slutt vil jeg takke min familie som har holdt ut med meg i en periode der jeg til tider har vært svært selvopptatt med studier og oppgaveskriving.

Tønsberg, juni 2013

Nina Skau Høksnes

Sammendrag

Oppgavens tittel: Realisering av Opplæringslovens § 2-6 – en kvalitativ studie av fire læreres erfaringer med realisering av § 2-6 på mellomtrinnet

Formål og problemstilling: Formålet med studien er å få innblikk i den erfaring lærere, som underviser en klasse med hørselshemmede og hørende elever, har med tanke på tilrettelegging av et fag når tegnspråk og norsk skal ivaretas. Opplæringslovens § 2-6 sier noe om tegnspråkopplæring i grunnskolen, den gir rett til opplæring i og på tegnspråk for elever som har behov for det. Problemstillingen ble som følger: Hvilken erfaring har lærere med realisering av § 2-6 i klasser med hørende og hørselshemmede elever slik at faglig deltakelse er en mulighet for de elevene?

Teoretisk ramme: Studiens teoretiske ramme har vært knyttet til Cummins teori om utvikling av tospråklighet og Säljös beskrivelse av sosiokulturelt læringssyn.

Styringsdokumenter og tidligere forskning blir også vektlagt.

Metode: I studien ble en kvalitativ tilnærming benyttet. Datainnsamlingen besto av observasjon og semistrukturert intervju. Det ble analysert etter en temabasert tilnærming (Dalen, 2011). Empirien ble så lagt frem og drøftet etter fire kategorier; læringsmiljø, organisering av ressurser, tegnspråkkompetanse og pedagogisk tilrettelegging.

Resultater: Mønsteret i studien viste godt tilrettelagte læringsmiljøer bortsett fra det krav § 2-6 har til tegnspråk og utvikling av bimodal tospråklighet. Avviket var en skole der informanten hadde god hørselsfaglig bakgrunn i tillegg til tegnspråkkompetanse. Studien viste elever som hadde nytte av tekniske hjelpemidler i forhold til hørselsutnyttelse og behersket norsk tale og skrift. Informantene opplevde at elevenes norskkunnskaper, tilgjengelige ressurser og visualisering av undervisning, bidro til faglig måloppnåelse og deltakelse i klassens faglige diskusjoner.

Hovedpoeng i konklusjonen: Undervisning på tegnspråk kan bety undervisning uten reel samhandling med medelever, noe som ikke er formålstjenlig. § 2-6 elever som har nytte av tekniske hjelpemidler til lytte- og taleproduksjon kan profitere på å veksle mellom modalitetene norsk og tegnspråk. Tegnspråkkompetente lærere vil kunne gi medelever opplæring i tegn/tegnpråk, gi felles undervisning på NMT og støtte med tegnspråk ved behov. En slik kommunikasjonsform vil bidra til en inkluderende undervisning og bedre læringsforutsetninger for elevene. Men en slik undervisning vil kreve endring av § 2-6, skal realisering av § 2-6 være oppnåelig.

Nøkkelord: Opplæringslovens § 2-6, bimodal tospråklighet, hørselsnedsettelse

Innhold

DEL I: Innledning	1
1.1 Valg av tema	1
1.1.1 Forskerens forståelse og valg av tema	2
1.2 Formålet med studien	2
1.3 Oppbygging av studien	3
DEL II: Kunnskapsstatus	4
2.1 Begrepsavklaringer	4
2.1.1 Å ha nedsatt hørsel	4
2.1.2 Bimodal tospråklighet	5
2.2 Rammebetingelser for opplæringen av elever som følger § 2-6	6
2.2.1 Opplæring i og på tegnspråk	6
2.2.2 Spesialundervisning	6
2.2.3 Kunnskapsløftet	7
2.2.4 Inkludering	7
2.3 Læring i sosiokulturelt perspektiv	8
2.4 Språk og kommunikasjon	10
2.4.1 Utvikling av tospråklighet	11
2.4.2 Tidligere forskning på opplæring av elever med hørselstap	13
2.4.3 Skolens krav til språkkompetanse	16
2.5 Opplæringsmiljø for elever som følger § 2-6	17
DEL III Metode	20
3.1 En kvalitativ forskningstilnærming	20
3.2 Utvalg	21
3.2.1 Studiens informanter	23

3.3 Innsamling av data.....	23
3.3.1 Utarbeiding av intervjuguide	23
3.3.2 Utprøving av observasjon og intervju.....	24
3.3.3 Observasjon.....	25
3.3.4 Intervju	26
3.4 Analyse av datamaterialet.....	26
3.5 Kvalitet i studien.....	29
3.5.1 Reliabilitet.....	29
3.5.2 Validitet.....	31
3.5.3 Moderat generalisering	32
3.5.4 Etske refleksjoner	32
DEL IV Presentasjon av funn og drøfting.....	34
4.1 Læringsmiljøet til studiens § 2-6 elever	34
4.1.1 Empiri - Fysisk og teknisk tilrettelegging.....	34
4.1.2 Empiri - Sosial tilhørighet i klassen.....	35
4.1.3 Teori og drøfting	36
4.2 Undervisning i og på tegnspråk	37
4.2.1 Empiri - Elevenes tegnspråkkompetanse	37
4.2.2 Empiri - Lærernes tegnspråkkompetanse.....	38
4.2.3 Empiri - Medelevers tegnspråkopplæring.....	40
4.2.4 Teori og drøfting	41
4.3 Organisering av ressurser	44
4.3.1 Empiri	44
4.3.2 Teori og drøfting	45
4.4 Lærerens tilrettelegging av undervisning	47
4.4.1 Empiri	47
4.4.2 Teori og drøfting	50

4.5 Sammenfattende drøfting	52
Litteraturliste	56
VEDLEGG	59

Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD

Vedlegg 2: Til lærer som underviser elever med hørselstap

Vedlegg 3: Til foreldre/foresatte til elever som følger opplæringslovens § 2-6

Vedlegg 4: Intervjuguide

DEL I: Innledning

1.1 Valg av tema

I 1992 ble en stor omveltning av spesialundervisning gjennomført i Norge. Statlige spesialskoler ble omgjort til kompetansesentra, og helårs skoletilbudene skulle nedlegges. En bakenforliggende tanke var at alle elever skulle integreres og få undervisning på sin bostedsskole/en skole i kommunen. Foreldre og interesseorganisasjoner kjempet for fortsatt opprettholdelse av de statlige skolene for hørselshemmede. Argumentet om språklig fellesskap ble hørt, og politikerne lot sterkt tunghørte og døve elever fortsette å få mulighet for faglig og sosial utvikling i et miljø der tegnspråk var i fokus (Peterson, 2009). Etablering av kompetansesentrene førte til at tegnspråk ble trukket inn i den politiske diskusjonen. Mot slutten av 1990-tallet ble tegnspråk anerkjent som fullverdig språk. Samtidig førte de politiske prosesser til at døve og sterkt tunghørte elever skulle få mulighet til inkluderende opplæring i bostedsskolen (Ohna, 2009). Opplæringslovens § 2-6 ble også innført, en paragraf som gir rett til undervisning i og på tegnspråk (Opplæringslova, 1998). Parallelt med utviklingen av tegnspråkets status pågikk en stor teknologisk utvikling med betydning for døve og sterkt tunghørte elever. Tidlig screening, bedre høreapparater og cochleaimplantater har bidratt til at flere og flere elever kan utnytte lyd til å forstå tale. Det har ført til at mange i elevgruppen døve og sterkt tunghørte nå har en bedret mulighet for tilegnelse av talespråk.

I 2011 ble Melding til Stortinget 18 Læring og fellesskap vedtatt. Meldingen foreslo bl.a. at helårstilbudet til de statlige skolene for hørselshemmede skal reduseres fra fire til én skole fra høsten 2014 (Meld. St. 18 (2010-11)). En konsekvens av vedtaket er at de fleste elever som skal følge Opplæringslovens § 2-6 (heretter § 2-6) fra nå av skal få sin undervisning i bostedsskolen eller i kommunale skoler med hørselsklasser. Melding til Stortinget 18 gir kommunen færre muligheter til å bestemme om eleven skal få opplæring et annet sted enn på bostedsskolen. Tidligere kunne den enkelte kommune søke inn en § 2-6 elev på en av landets fire statlige skoler for hørselshemmede, nå har de en skole igjen å søke til. En tendens i samfunnet er å la elevene gå på sin bostedsskole, når avstanden til spesialskolen blir for stor. Resultatet av Melding til Stortinget 18 vil føre til at de fleste § 2-6 elever vil få sin opplæring i skoler som er ukjente med undervisning av elever med store hørselstap og med tegnspråk i fokus. Dette vil føre til konsekvenser for læreren som får § 2-6 elev i sin klasse og som skal ha ansvar for elevens opplæring.

1.1.1 Forskerens forståelse og valg av tema

I 1992 startet jeg mitt virke som lærer ved et kompetansesenter for hørselshemmede. I løpet av årene har jeg hatt ulike arbeidsoppgaver i virksomheten, og er nå rådgiver i Statped. Jeg har lærerutdanning, er audiopedagog og har studert tegnspråk. Min bakgrunn har gitt meg teori og erfaring i hva som kan kreves av tilrettelegging for å sikre forståelse og utvikling i ulike fag gjennom visuell tilrettelegging og uhindret språklig kommunikasjon. Gjennom tre år som lærer i en klasse med hørende og hørselshemmede elever, med statlige og kommunale lærere, har jeg kjent på kroppen hva som kreves for å få til en undervisning tilrettelagt for barn med hørselstap i et tospråklig miljø. Min erfaring er at det kreves tilrettelegging, det kreves kunnskap og det kreves et godt samarbeid mellom lærere for å kunne gi et godt læringsmiljø der tegnspråk og norsk har fokus.

Ett av de spørsmål jeg satt med var: Hvordan påvirker dagens lovverk og dagens teknikk opplæring av elever med hørselstap? Selv om Melding til Stortinget 18 er relativt ny, og avviklingen av skolene for hørselshemmede ikke er fullført, så finnes det allerede i dag elever som følger § 2-6 på egen bostedsskole. Jeg ønsket å undersøke hvilke erfaringer lærere har med undervisning av § 2-6 elever, og på hvilken måte de klarer å realisere intensjonen i paragrafen. Min erfaring og Stortingets avgjørelse om nedleggelse av tre statlige skoler for hørselshemmede, var begrunnelsen for mitt valg av tema.

1.2 Formålet med studien

Formålet med studien var å få innsikt i hvordan kommunikasjonen i klasser med elever med hørselstap påvirker læreres undervisning, og deres erfaringer rundt tilrettelegging for å utvikle elevenes begrepsforråd slik at faglig deltakelse i klassefellesskapet ble en reel mulighet.

Problemstilling:

Hvilken erfaring har lærere med realisering av § 2-6 i klasser med hørende og hørselshemmede elever slik at faglig deltakelse er en mulighet for de elevene?

Ut fra problemstillingen ble følgende forskningsspørsmål valgt:

1. Hvordan tilrettelegger skolen for bimodal tospråklig utvikling hos elever som skal ha opplæring etter § 2-6?
2. Hvilken erfaring har lærere med å tilrettelegge undervisning slik at faglig deltakelse sikres for elever som skal ha opplæring etter § 2-6?

Jeg ønsket å undersøke om lærerne var bevisst en tilrettelegging som førte til at elever med hørselstap opprettholder en god språklig kompetanse og mestrer å være aktive deltakere i klassen. Jeg antok at elevene møter et mer komplekst språk på mellomtrinnet enn i småskolen, og at lærerne dermed vil møte større utfordringer i å sørge for en aldersadekvat begrepsutvikling, når elevene har gått noen år på skolen. Temaet var viktig med tanke på tidlig tilrettelegging, slik at elevene får gode læringsarenaer.

Hensikten med studien var å få innblikk i hvordan lærere tenker rundt tilrettelegging av et fag når tegnspråk og norsk skal ivaretas. Jeg studerte primært ikke elevens sosiale kompetanse, men har valgt å se på sosial tilhørighet og fysisk tilrettelegging som et fundament for å bygge et godt læringsmiljø der deltakelse var reelt. Studien vil ikke kunne gi noen sannheter, men resultatet kan brukes som tankeredskap for andre lærere som skal tilrettelegge undervisning i klasser der norsk og tegnspråk skal vektlegges. Her er målet å fremme noen suksessfaktorer som kan brukes i andre læreres refleksjon om eget arbeid.

1.3 Oppbygging av studien

Studien er delt inn i fire hoveddeler. Del 1 innleder studien ved å gjøre rede for aktualitet, tema, formålet med studien og problemstillingen. I del 2 tar jeg for meg noen begrepsavklaringer før jeg redegjør for relevant rammeverk, teori og tidligere forskning knyttet til temaet. I den tredje delen beskriver jeg metodevalg, fremgangsmåten for datainnsamlingen og redegjør for kvaliteten i studien. Del 4 redegjør for empiri og drøfter den ut fra fire ulike kategorier; læringsmiljø, organisering av ressurser, tilrettelegging for tegnspråkmiljø og tilrettelegging av undervisning. Studien avsluttes med en oppsummerende drøfting.

DEL II: Kunnskapsstatus

I del 2 presenteres den teori og tidligere forskning som jeg finner relevant for studien, og som skal bidra til å underbygge drøfting av empiri. Språk, kommunikasjon og mulighet for deltakelse gjennom samhandling i klasserommet, er sentrale aspekter i studien. Innledningsvis har jeg gjort noen begrepsavklaringer som er gjeldende for studien hva angår det å ha nedsatt hørsel og bruk av tegn/tegnspråk. Deretter ser jeg på rammebetingelsene for opplæring av § 2-6 elever. Inkludering er et sentralt begrep i forbindelse med § 2-6, jeg har likevel kun valgt å se på begrepet knyttet til rammebetingelser da språklig kompetanse og samhandling er studiens hovedfokus.

Ved å redegjøre for teori som 1) peker på samhandling knyttet til tilegnelse av kunnskap og 2) språkets betydning for kommunikasjon og samhandling, ønsker jeg å belyse aspekter som må ligge til grunn for en realisering av § 2-6. Aktuelle teorier ble sosiokulturelt læringsperspektiv og Cummins teori om tospråklighet. Del to ser også på tidligere forskning og skolens krav til språkkompetanse. Avslutningsvis redegjør jeg for litteratur som beskriver momenter til et opplæringsmiljø som skal ivareta § 2-6 elever.

2.1 Begrepsavklaringer

2.1.1 Å ha nedsatt hørsel

I Norge har omtrent 15 % av befolkningen nedsatt hørsel (Kirkehei, Myrhaug, Garm, Simonsen, & Wie, 2011). I dag utføres tidlig screening på nyfødte barn. Det gjør at barn med store hørselstap oppdages tidlig, og barnet kan tidlig få høreapparat eller operert inn cochleaimplantat (heretter CI¹). Det fødes 30 – 50 døve barn pr år. Ca. 90 % av dem får operert CI (Pritchard & Zahl, 2010). Disse barna har ingen eller liten mulighet til å oppfatte tale via ordinært høreapparat. Implantatet gir barn ulikt utbytte, noen kan betegnes å ha et moderat hørselstap, andre vil hovedsakelig oppfatte omgivelsesstøy (Kirkehei, et al., 2011). Samtidig viser forskning utført av Simonsen m fl. at CI gir de fleste barn forbedrete muligheter til talespråk og lydoppfattelse (Simonsen, Kristoffersen & Hjulstad, 2009). Mange barn med hørselstap opplever dog en forsinket språkutvikling (Nervik, 2009). Mennesker med nedsatt hørsel er en heterogen gruppe, der graden av hørselstap og evne til å utnytte egen hørselsrest vil være individuell. Hørselstapet til den enkelte er ikke avgjørende for om man velger en tilknytning til norsk eller tegnspråk. Hvordan hver enkelt opplever sitt hørselstap

¹ CI er en avansert form for høreapparat der lyden tas opp via en mikrofon, omformes (ytre del) og sendes til en mottaker (indre del), for deretter å sendes som elektriske impulser direkte til innlagte elektroder i cochlea. Signalene blir så sendt med hørselsnerven til hjernen (Basiskunnskap hørsel, 2012)

har også betydning. Noen med betydelig hørselstap kan føle tilknytning til talespråklige miljøer, samtidig som mennesker med moderat hørselstap kan føle tilknytning til tegnspråklige miljøer (www.sansetap.no). I studien vil uttrykkene «elever med hørselstap» og «hørselshemmede elever» menes elever som har valgt opplæring etter § 2-6 uavhengig av om de har CI og om de har god utnyttelse av den/de. De er alle elever som skal få opplæring på tegnspråk i et hørende miljø.

2.1.2 Bimodal tospråklighet

I kommunikasjon med hørselshemmede elever vil en del profitere på at omgivelsene benytter norsk tegnspråk (heretter tegnspråk) eller norsk med tegnstøtte (heretter NMT) i kombinasjon med forsterket tale. I studien har skillet mellom tegnspråk, NMT og tegn en avgjørende betydning. Tegnspråk ble anerkjent som et fullverdig språk i Meld. St. 35, (2007-2008) (Peterson, 2009). Tegnspråk er et språk med egen syntaks og grammatikk. Språkrådet har på sin nettside følgende tilleggs forklaring.

Norsk tegnspråk er anerkjent som et fullverdig språk. At språket er *fullverdig*, betyr at det har slik status at det kan brukes i alle sammenhenger, og at det har utviklet et spesialisert ordforråd som gjør at det er i levende bruk i alle deler av samfunnslivet, på alle språklige bruksområder og i alle språklige bruksfunksjoner. Tegnspråk må ikke sees på som en kommunikasjonsmetode for mennesker med nedsatt funksjonsevne, men som ett av flere språk som benyttes i et mangespråklig samfunn (Språkrådet, 2013).

NMT er en kommunikasjonsstrategi basert på norsk språk, men der enkelt tegn, mimikk og kroppsspråk støtter norsk tale (www.sansetap.no). NMT blir ofte brukt når en person skal snakke til hørende og tegnbrukere simultant, for eksempel i klasserom der en elev har hørselstap og resterende elever er hørende.

I studien brukes *tegn* om kommunikasjon basert på norsk tale men som av og til støttes av et tegn – altså der tegn brukes i mindre grad enn ved NMT.

En tospråklighet der et språk er basert på tale og hørsel (oralt-auditivt) og et språk er basert på bruk av synssansen (visuelt-gestuet) kalles bimodal tospråklighet. Fordi disse to språkene benytter seg av ulike modaliteter, vil tospråkligheten være ulik den tospråklighet normalt hørende barn har når de har kompetanse i to språk. Barn med hørselstap som tilegner seg tegnspråk og norsk blir bimodal tospråklige uavhengige av hørselsrest. Døve barns bimodale tospråklighet varierer i form og grad. Noen behersker tegnspråk og norsk like godt, andre har en asymmetrisk tospråklighet. Dette er ikke ulikt øvrig tospråklighet (Pritchard & Zahl, 2010).

Studien har fokus på elever som skal få opplæring i og på tegnspråk, samtidig som de skal utvikle sin kompetanse i norsk. Studien vil se nærmere på opplærings situasjonen til bimodalt tospråklige elever.

2.2 Rammebetingelser for opplæringen av elever som følger § 2-6

2.2.1 Opplæring i og på tegnspråk

Tospråklig opplæring av døve og sterkt tunghørte ble diskutert utover på 1990-tallet.

Tegnspråk ble satt på den politiske dagsordenen, og resulterte bl.a. i at «Lov om grunnskolen og den videregående opplæringen» i 1998 ble endret slik at elever med behov for tegnspråk fikk en paragraf med «rett til opplæring i og på tegnspråk» (Ohna, 2009). I 2008 ble paragrafens første ledd endret til «..førstespråk eller som etter sakkyndig vurdering...» (Stette, 2010 s.50). Dette momentet viser at fokuset knyttet til første- og andrespråk er redusert og at en mer pedagogisk tenkning der barnets behov for språkkompetanse som grunnlag for deltakelse og kommunikasjon, er tilført (Simonsen et al., 2009). Endringen i 2008 førte også til at det i merknadene til lovverket poengteres at elever som gjør bruk av denne retten skal følge de fire fagplanene som er laget for døve og sterkt tunghørte (Stette, 2010).

§ 2-6. Teiknspråkopplæring i grunnskolen:

Elevar som har teiknspråk som førstespråk eller som etter sakkunnig vurdering har behov for slik opplæring, har rett til grunnskoleopplæring i og på teiknspråk. Omfanget av opplæringa i tid og innhaldet i opplæringa fastsetjast i forskrifter etter § 2-2 og § 2-3 i denne lova.

Kommunen kan bestemme at opplæringa i og på teiknspråk skal givast på ein annan stad enn den skolen eleven soknar til (Stette, 2010 s. 50).

2.2.2 Spesialundervisning

Tidligere har opplæring av sterkt tunghørte og døve blitt sett på som spesialundervisning. L97 førte til at opplæringen skulle forstås som ordinær undervisning (Ohna, 2003).

Opplæringslovens § 2-6 er en paragraf som omfatter retten til opplæring i og på tegnspråk. Den sier ingen ting om spesialundervisning. Elever som følger § 2-6 kan i ulike grad ha behov for vedtak om spesialundervisning i tillegg, av samme årsaker som normalt hørende elever. Imidlertid skal Opplæringslovens kapittel 5 ivareta elever med hørselstap sitt behov for tale- og lyttetrening (Meld. St. 18 (2010-2011)). Dette kan føre til at flere hørselshemmede elever får vedtak om spesialundervisning, uten at de har faglige eller atferds relaterte vansker.

2.2.3 Kunnskapsløftet

For å kunne delta i arbeid og samfunnsliv forutsettes at man behersker grunnleggende ferdigheter. I kunnskapsløftet (LK06) er grunnleggende ferdigheter definert som å kunne lese, regne, uttrykke seg muntlig og skriftlig, og bruke digitale verktøy. De grunnleggende ferdighetene skal læres og brukes i de enkelte fag (Utdanningsdirektoratet, 2006). Det er viktig for elever med hørselstap at skolen legger til rette slik at de får tilgang til de grunnleggende ferdighetene. Som en følge av retten til opplæring på tegnspråk, ble det laget egne læreplaner for sterkt tunghørte og døve i fire fag; Tegnspråk, norsk, engelsk og drama og rytmikk. Elever som gjør bruk av retten til § 2-6 skal følge disse fire fagplanene, i andre fag følger elevene de ordinære fagplanene (Stette, 2010). De fire fagplanene ble lagt inn i Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (L97) (Ohna, 2009). Elever som får opplæring etter § 2-6 får en rett til utvidet timeantall i forhold til andre elever i grunnskolen på ca. 950 timer (Hofstad, 2010). Timene skal brukes til opplæring i faget tegnspråk for sterkt tunghørte og døve. De fire fagplanene er likeverdige de læreplanene de erstatter når det gjelder krav til måloppnåelse. § 2-6 elevene følger de fagplaner som er laget for dem, så sant de ikke har tilleggsvansker trengs ikke individuell opplæringsplan (Pritchard & Zahl, 2010). Tegnspråk for døve og norsk for døve skal bidra til å gi elevene funksjonell tospråklighet. Planene har noen kompetansemål som er relativt like, mens andre kompetansemål gjør at planene utfyller hverandre. Fagene må derfor sees i sammenheng med hverandre (Basiskunnskap hørsel, 2012).

Målet med opplæring i norsk og tegnspråk er at elevene skal bli funksjonelt tospråklige (Simonsen, 2009). Pritchard og Zahl skriver det slik: «En tospråklig elev har en funksjonell grad av tospråklighet dersom han kan fungere på hvert av de to språkene i de språksituasjoner han er en del av eller oppsøker (Pritchard & Zahl, 2008)» (Pritchard & Zahl, 2010 s. 37). Å jobbe mot tospråklighet er relativt nytt i undervisning av tegnspråklige elever. Å få opplæring i både norsk og tegnspråk gjør at elevene kan være seg bevisste på språkenes ulike funksjoner på ulike arenaer, og gjøre det mulig for eleven å ha utvidete valgmuligheter sosialt og yrkesmessig. (Pritchard & Zahl, 2010).

2.2.4 Inkludering

I forbindelse med ulike omsorgs- og skolereformer fra 1970-tallet og fremover har tre begreper vært gjennomgående; Likeverd, normalisering og integrering (Grønlie, 2005). Integreringsbegrepet ble byttet ut til fordel for tanken om inkludering da Salamanca erklæringen kom i 1994. Inkludering befestes i et globalt perspektiv og i regi av UNESCO,

målet er at man skal planlegge og organisere undervisning slik at alle får en tilpasset undervisning avhengig av det enkelte barns opplæringsbehov. Inkluderende opplæring skal bidra til å utvikle et samfunn der respekt, toleranse og likeverd er grunnleggende begreper (Nasjonalt kompetansemiljø om utviklingshemming, 2012). Inkludering kom som nytt begrep i læreplanene i forbindelse med L97, og ble videreført i LK06. I mellomtiden kom St. meld nr. 30 (2003-2004) Kultur for læring. Den beskriver de overordnede prinsippene om læring slik:

Likeverdig, inkluderende og tilpasset opplæring er overordnede prinsipper i skolen. Det betyr at opplæringen må være tilgjengelig for alle, og at alle skal få gode muligheter for læring, mestring og utvikling. Elever og lærlinger er ulike, og derfor har de ulike behov og forutsetninger. Et likt tilbud til alle gir ikke et likeverdig tilbud. For å gi et likeverdig tilbud, må skolen gi en variert og differensiert opplæring (St. meld nr. 30 (2003-2004)).

Skolen har ansvar for å gi en likeverdig opplæring til alle gjennom deltakelse i det sosiale, kulturelle og faglige fellesskapet. Dette gjelder også elever med spesielle behov (Utdanningsdirektoratet, 2011).

Å ha nedsatt hørsel innebærer å ha et kommunikasjonshandikap i hørende miljø. Til tross for dagens gode teknikk vil inkludering av elever med nedsatt hørsel ofte føre til store utfordringer for skolen. Skolen og lærere må foreta en bevisst og kompetent ivaretagning av eleven for å sikre en reel deltakelse både sosialt og undervisningsmessig (Grønlie, 2005). Mislykkes en ivaretagning kan eleven lett bli ekskludert fra fellesskapet. Inkludering av elever med hørselstap innebærer tilrettelegging for samhandling, slik at deltakelse er mulig på skolens ulike arenaer.

Stortingets behandling av Melding til Stortinget 18 Læring og fellesskap (2010-2011) førte til at de fleste grunnskoleelever med § 2-6 vil få opplæring i bostedsskolen fra høsten 2014. Etter å ha sett på rammebetingelsene for opplæring av elevgruppen, er det nærliggende å se nærmere på et læringssyn som belyser sentrale aspekter i studien. Jeg finner sosiokulturelt læringssyn interessant da det har kommunikasjon og samhandling som sentrale begreper for læring.

2.3 Læring i sosiokulturelt perspektiv

I studien er begreper som språk, kommunikasjon, læring og deltakelse sentrale. Begrepene finner jeg igjen i sosiokulturelt læringssyn, som vektlegger det nære forholdet mellom begrepene (Ohna, 2004). Det sosiokulturelle læringssynet bygger på ideer fra Vygotsky og

Dewey (Säljö, 2006). I følge Wertsch er begrepene redskaper og mediering sentrale for å forstå og beskrive læring og utvikling. Säljö sier at «termen redskap peker på det forholdet at menneskelig tenkning, kommunikasjon og handling bygger på bruk av hjelpemidler av ulike slag» (Säljö, 2006, s.35) Språk er et intellektuelt redskap, som hjelper oss til å skape forståelse og danne kunnskap. Vygotsky mener de intellektuelle redskapene har en kommunikativ og sosial opprinnelse (Vygotsky, 1981 i Säljö, 2006). I et sosiokulturelt perspektiv kan tenking og kommunikasjon forstås som bruk av intellektuelle redskaper på to nivåer; De brukes i kommunikasjon med andre, og i kommunikasjon med oss selv. To viktige poeng er at 1) «vi blir som tenkende vesener gjennom å tilegne oss intellektuelle redskaper», og 2) «ideer, kunnskaper og ferdigheter blir ført videre gjennom kommunikasjon» (Säljö, 2006 s. 37)

Mediering kan sees på som ressurser vi benytter for å ordne og kategorisere. Eksempler på slike ressurser er kart, målebånd og skrift. I følge Vygotsky har skriftspråket konsekvenser for barns utvikling. Tekst gjør at informasjon bevares over tid og kan spres på ulike måter. Tekster kan også brukes til å bygge opp fortellinger, fantasier og resonnementer. I skolesammenheng utvikles kunnskaper og ferdigheter i en sammenheng der tekst spiller en stor rolle. Säljö peker på at kommunikasjon i ulike former er knyttet til læringsbegrepet, sett i et sosiokulturelt perspektiv. Han fremhever samtalen som måten å «overføre» kunnskap på, uavhengig av alle informasjonsteknologiske hjelpemidler vi bruker i dag. Gjennom samtalen vil mennesket ta del i hverandres forståelse av omverdenen. Deretter kan mennesket ta i bruk kunnskapen i egen tenking. I perioden før ny kunnskap har blitt en del av eleven trengs en scaffold (stillas). Det vil si at den erfarne må støtte opp ved hjelp av spørsmål og undrende kommentarer. Man må således være deltakende i egen utvikling av kunnskaper og ferdigheter gjennom å ta del i en kommunikasjon med sine omgivelser (Säljö, 2006).

Ut i fra Säljös beskrivelser oppfatter jeg det slik at alle elever må være deltakere i en læringssituasjon, og de trenger et felles språk for å kunne gjennomføre samtaler med andre. Samtale og kommunikasjon er to begreper som krever flere bidragsyttere. Det er ikke nok at læreren snakker til eleven, og hun forstår. Eleven må være i samhandling med lærer og medelever for å utvikle en egen forståelse. Eleven må tilhøre en gruppe barn der faglig og sosial kunnskap kan utvikles (Nes, Strømstad og Skogen, 2004). I undervisningen av elever med hørselstap må tilrettelegging av kommunikasjon og samhandlingssituasjoner sikres spesielt for å oppnå et godt læringsmiljø. Betydningen av språk og kommunikasjon, utvikling av tospråklighet og språkets funksjon i klasserommet vil bli berørt i påfølgende kapittel.

2.4 Språk og kommunikasjon

Å kommunisere med andre er en iboende trang hos mennesker, vi har behov for å dele våre erfaringer (Fiksdal & Nervik, 2009). For å imøtekomme behovet for kommunikasjon trenger mennesker tilgang til et språkmiljø for å utvikle forståelse og kunnskap. For å sikre en god kognitiv og sosial utvikling som ivaretar evnen til refleksjon, empati og samtale, trenger vi begreper. For å utvikle gode begrepsstrukturer trenger vi språkmiljø og muligheten til kommunikasjon med andre (Grønlie, 2005). Her sees en spiral der kommunikasjon, samtale og språk er vesentlige begreper.

Å ha nedsatt hørsel er ikke et hinder i seg selv for en god språklig utvikling, det er situasjonen barnet vokser opp i som er med og avgjør i hvilken grad en positiv utvikling skjer. For å tilegne seg et språk, må man være i et miljø der språket benyttes. Hørende barn tilegner seg talespråket de omgås, mens hørende og hørselshemmede barn tilegner seg tegnspråk når de omgås det (Pritchard & Zahl, 2010). Å ha nedsatt hørsel er ofte ensbetydende med å ha redusert mulighet til kommunikasjon som blir formidlet auditivt. I situasjoner der kommunikasjonen foregår mellom en gruppe mennesker, kan barn med hørselstap ha problemer med å være fullverdige deltakere. Språkmiljøet må derfor tilrettelegges slik at det hørselshemmede barnet også får tilgang til en god utvikling. Barn med store hørselstap trenger en bevissthet fra omgivelsene for å tilegne seg en språklig kompetanse som kan fremme en sosial utvikling og identitetsutvikling (Nervik, 2009). I småbarnsalder vil foreldrene ha en avgjørende innflytelse på barnets utvikling av tegnspråk og eller talespråk, i skolealder vil i tillegg skolen ha et ansvar for å gi sterkt hørselshemmede barn tegnspråklige rollemodeller.

I klasserommet vil elever med nedsatt hørsel ofte miste medelevers spontane kommentarer. På den måten vil eleven med nedsatt hørsel miste informasjon som er gratis for andre (Fiksdal & Nervik, 2009). Simonsen, Kristoffersen og Hjulstad fremhever i sin undersøkelse om inkluderende opplæring av barn med CI, at skolen har store utfordringer når det gjelder å tilrettelegge en undervisning som inkluderer og ikke ekskluderer elevene med CI fra sitt læringsmiljø (Simonsen et al., 2009). Skolene må jobbe særskilt med tilrettelegging av gode kommunikasjonsvilkår for å gi mulighet for en likeverdig opplærings situasjon. For elever med § 2-6 betyr det en tilrettelegging for norsk og tegnspråklig utvikling. Neste kapittel vil se nærmere på teori knyttet til tospråklig utvikling.

2.4.1 Utvikling av tospråklighet

Elever som skal få opplæring i og på tegnspråk vil tidlig måtte forholde seg til en bimodal tospråklighet, en tospråklighet som vil være annerledes enn normalthørendes tospråklighet. Jeg velger likevel å se nærmere på Cummins tospråklighetsforskning, for å gi en forståelse av hva en tospråklighet kan bety for språklig kompetanse.

Cummins mener andrespråkutviklingen har to nivåer som går over lang tid (Garm, 2009). Det første nivået kaller han BISC (Basic Interpersonal Communication Skills); elementære mellommenneskelige kommunikasjonsferdigheter, også kalt hverdagspråk. Nivået tilegnes gjennom hverdagslig kommunikasjon, gjerne knyttet til konkrete erfaringer. Å tilegne seg et nytt språk på hverdagsnivå tar to-tre år. Neste nivå kaller Cummins for CALP (Cognitive Academic Language Proficiency) – kognitiv-akademisk språkbeherskelse. Å lære et nytt språk på dette nivået kan ta fem til sju år. Cummins teori er i tråd med Vygotskys arbeid om språk og tenking. Han deler også opp språkutvikling i to nivåer; spontane begreper og akademiske begreper (Øzerk, 2005). Disse kan sees i sammenheng med Cummins to språkutviklingsnivåer (Garm, 2009). I følge Øzerk er det viktig å få frem at det i virkeligheten ikke er to så klare skiller mellom språknivåene, men ulike grader. Likevel er det slik at elevene møter mer og mer abstrakte og fagspesifikke begreper og språklig fortetting jo høyere opp i klassetrinnene de kommer. Utvikling av kognitiv-akademiske begreper forutsetter utvikling av spontane begreper. I følge Vygotsky utvikles spontane begreper fra det konkrete til det generelle. Språklig sosial interaksjon med jevnaldrende og voksne, det å utføre aktiviteter i samhandling i et inkluderende miljø, vil påvirke utviklingen av spontane begreper. For at de kognitiv-akademiske begrepene skal utvikles, må både spontane begreper utvikles, og barnet må få en systematisk, strukturert og forståelig opplæring (Øzerk, 2005).

Skal en elev ha nytte av sin tospråklighet må kunnskapen i begge språk komme opp på et visst nivå (Garm, 2009). Det er et gjensidig påvirkningsforhold mellom to lærte språk og utvikling av spontane og akademiske begreper. Overføring av erfaringer vil videreutvikle og bygge opp kunnskap. Dette har Cummins illustrert med sin doble isfjell-modell: To språk visualiseres som to topper over vannoverflaten, som to enkeltstående fjell, mens under overflaten vises den store delen av isfjellet som ett; utviklingen av to språk vil gi et felles språklig fundament som begge språk kan dra nytte av (Øzerk, 2005):

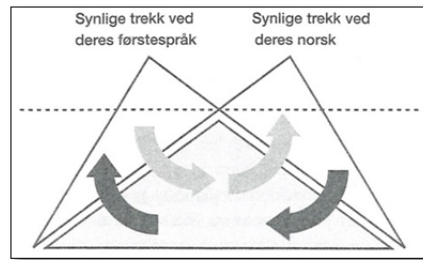


Fig.1: Øzerks illustrasjon av Cummins fundament for tospråklig utvikling (Øzerk, 2005 s. 16).

Isfjellmodellen viser at mennesket kan oppfatte og uttrykke seg på to språk, mens det bruker erfaringer, begreper og kunnskap fra begge språkene som ligger i fundamentet; den kognitive basen. Utvikling av begge språkene bidrar samtidig til kognitiv utvikling (Fiksdal & Nervik, 2009).

Pritchard og Zahl (2010) beskriver ulike former for bimodal tospråklighet hos barn med hørselstap. Simultan tospråklig utvikling foregår når et barn vokser opp med foreldre som har ulike morsmål. Tilegner et barn seg ett språk først, og deretter et annet språk, kalles det sekvensiell tospråklig utvikling. En tredje form er subtraktiv tospråklig utvikling (Øzerk, 1997 i Pritchard & Zahl, 2010). En slik utvikling kan forekomme der barnet bruker tegnspråk frem til en CI-operasjon, for deretter brått eller gradvis ta i bruk talespråket istedenfor tegnspråk. En additiv tospråklig utvikling forekommer der barn først får opplæring på talespråk, når talespråket ikke når ønsket utvikling begynner innlæring av tegnspråk. Tilslutt beskriver Pritchard og Zahl det Schrimmer (1994) kaller opprettholdelsestospråklighet. En tospråklighet der nærpersonene hovedsakelig er hørende, men som tilstreber seg å bruke tegnspråk for å vedlikeholde og til dels utvikle barnets tegnspråkkompetanse. Pritchard og Zahls beskrivelser av bimodal tospråklig utvikling viser hvor komplekst og individuelt en utvikling av språkkompetanse er. Det viktigste for en god utvikling er at barnet har gode språkmodeller i sine omgivelser (Pritchard & Zahl, 2010).

En følge av å kunne bli bimodal tospråklig er å få økt livskvalitet gjennom å inneha gode utviklingsbetingelser for læring. Frihet til å velge kommunikasjonskode i ulike situasjoner gjør aktiv deltakelse i samfunnet enklere. Det gir den enkelte større valg i forhold til sosiale arenaer, utdanning og yrkesliv (Pritchard & Zahl, 2010). Hva kan tidligere forskning si oss om opplæring av bimodalt tospråklige elever?

2.4.2 Tidligere forskning på opplæring av elever med hørselstap

Innenfor spesialpedagogisk opplæring, er opplæring av hørselshemmede et av de eldste temaområdene i Norge (Simonsen, 2000 i Simonsen et al., 2010). I lange tider ble opplæringen basert på fagfolks erfaringer, antakelser og forestillinger om hvordan læring best skulle organiseres. Fortsatt er det lite forskningsbasert kunnskap om organisering av ulike opplæringsarenaer, og om hvordan elever med hørselstap lærer innenfor de ulike arenaene. Fagfeltet i Norge og i utlandet har vært preget av motsetninger relatert til synet på hørselshemming. Moores (1996) delte motsetningene inn i tre tematiske aspekter med tre overordnede spørsmål: Hvordan skal undervisningen av elever med hørselstap foregå? Hvor skal undervisningen skje? Hva skal elever med hørselstap undervises i? (Simonsen et al., 2010).

Det første spørsmålet henviser til metodestriden i fagfeltet; skal opplæringen foregå via talespråk alene eller tegn og tegnspråk. Tema knyttet til hørselshemmede barns språkutvikling er sentral her. Lenge var den orale metoden i hovedfokus. Etter hvert som tegnspråk fikk en anerkjennelse som språk på linje med andre språk ble døveundervisningen preget av den «tospråklige fasen» (Bagga-Gupta 2004 i Simonsen et al., 2010). Utover 1990-tallet ble synet på opplæring atter en gang delt; CI-teknologien fikk innpass, og diskusjonene om bruk av modaliteter for kommunikasjon i opplæring er fortsatt pågående. Det andre spørsmålet dekker spørsmål knyttet til plassering, integrering og inkludering. Parallelt med økende CI-operasjoner ble en inkluderingsfilosofi rådende globalt. I Norge ble det spesielt synlig gjennom L97. Skolen skulle bestrebe seg på å gi alle elever en kvalitetsmessig god undervisning ut fra den enkeltes forutsetninger. Elever med hørselstap skulle få mulighet til en likeverdig opplæring på egen bostedsskole, Det tredje spørsmålet retter seg mot innholdet i opplæringen. Tospråklig opplæring gir rett til fire egne læreplaner. Det er ikke uproblematisk å undervise etter de læreplanene i skoler der øvrige elever følger ordinære læreplaner. Noen trenger spesialundervisning, mens andre har enetimer der tale-lyttetrening og forberedelser har fokus. Skolen må vurdere hyppigheten og tidspunktene for når eleven skal ha eneundervisning i istedenfor å delta i klassens aktiviteter (Simonsen et al., 2010).

Et omfattende internasjonalt forskningsprosjekt er gjennomført av Sangeeta Bagga-Gupta (Bagga-Gupta, 2004 i Simonsen et al., 2010). Spørsmål knyttet til modalitetsbruk og tospråklighet er dominerende og mye av forskningen er av ideologisk karakter. Bagga-Gupta fant få empiriske studier der organisering av opplærings situasjoner og praktisk bruk av kommunikasjon i undervisning av hørende og hørselshemmede. I studier fra 1990-tallet og

fremover fant hun at tilsvarende studier retter fokuset mer mot innhold i kommunikasjonen og ikke bare form (Simonsen et al., 2010).

Arnesen med flere publiserte i 2002 et forskningsprosjekt der teamet var «Tospråklighet og lesing/skriving hos døve barn. En kartlegging av grunnskoleelever og deres språklige situasjon». Studien ble gjennomført i forbindelse med innføring av L97 og Opplæringslovens § 2-6 med et utvalg på 213 elever fra 3.-10. klassetrinn. 40 % av elevene fikk opplæring i ordinære skoler, mens 60 % fikk undervisning i hørselsklasser/ skoler for hørselshemmede. Kartleggingen viste at kommunikasjonen mellom lærer og elever varierte i svært stor grad. Kommunikasjonen med lærer varierte fra kun kommunikasjon via tolk, via norsk med noe tegn, til tegnspråk. Elever i vanlige skoler hadde oftere vansker med kommunikasjonen på skolen enn elever i døveskolene. På skoler for hørselshemmede var språkformen nærmere elevens ønskete språkform enn i ordinære skoler. Studien gjennomførte også språkprøver på utvalget. Resultatene viste at de som hørte best, også behersket norsk skriftlig best. Samtidig viste resultatene at tre døve elever var sterke i norsk skriftlig, disse behersket også tegnspråk svært godt (Simonsen et al., 2010).

Kartleggingen utført av Arnesen m.fl var utgangspunkt for en artikkel skrevet av de samme forfatterne i 2008. Et av punktene de fremhev var språkbruk i skolen. Kartleggingen viste at 14 % av lærerne brukte tegnspråk i undervisningen, 20 % brukte «norskpåvirket tegnspråk», mens 24 % brukte talespråk. De øvrige lærerne brukte en blandingskode i sin undervisning. Det viste seg at selv om 60 % av utvalget fikk undervisning i hørselsklasser/skoler for hørselshemmede, så var det kun 34 % av lærerne som sa de brukte tegnspråk/»norskpåvirket tegnspråk» i sin klasse.

Studien «På vei mot grunnskoleopplæring av døve elever. En evalueringsstudie etter Reform 97» skrevet av Ohna m. fl i 2004 tar blant annet for seg samhandling og kommunikasjon mellom den døve eleven og lærer/medelever. Her var utvalget 10 klasser der en eller flere elever fikk opplæring etter § 2-6, klassene tilhørte skoler for hørselshemmede, kommunale hørselsklasser og ordinære bostedsskoler. Den viste stor variasjon i elevenes mulighet for deltakelse i fellesskapet. Noen elever var til stede, men fikk undervisning av en tolærer/assistent parallelt med klassen. Noen steder ble alt tolket til tegnspråk, mens det andre steder ble utført en mer fleksibel modalitet avhengig av hensikten. Rapporten viste likevel at det ikke var en entydig sammenheng mellom skole og mulighet for deltakelse i fellesskapet (Simonsen et al., 2010).

Stein Erik Ohna har i forlengelse av studien beskrevet over, skrevet en artikkel «Researching classroom processes of inclusion and exclusion»(2005). Han har valgt tre av klassene som ble brukt i den forrige studien, alle tre klasserommene bestod av § 2-6 elever og hørende elever. Ohna så at i klasser der man ikke benyttet en felles kommunikasjon, ble den hørselshemmede fort ekskludert fra fellesskapet. I en klasse der man hadde en fleksibel modalitetsbruk, var eleven med hørselstap mer inkludert i fellesskapet enn i klasser der tegnspråk ble brukt parallelt med norsk. Studien viste altså at elever som brukte tegnspråk ble utsatt for ekskluderende prosesser når det gjaldt å få tilgang til deltakelse i fellesskapet (Simonsen et al., 2010).

Å ha nedsatt hørsel innebærer utfordringer knyttet til samspill med andre. Maria Midböe (2011) har forsket på ungdommer med CI sin opplevelse av delaktighet i samhandling med andre. Forskningen er interessant fordi den intervjuer ungdommene selv. Midböes forskning viste at ungdommene ikke opplevde seg selv som hørende etter en CI operasjon, og den viste at ungdommene slet med å oppfatte andres tale når flere deltakere deltok i samtalen. De opplevde samtalen som anstrengende og brukte energien sin på å oppfatte, og fikk dermed liten grad mulighet til selv å delta. Midböes ungdommer viste mange ulike blandingsformer av en kommunikasjon med tegn og tale. Blant de ungdommene som behersket både tale og tegnspråk, opplevde noen å kunne uttrykke seg godt via tale, men trengte tegn for å sikre egen oppfattelse. Andre uttrykte at tegnspråk var et språk de var trygge på og kommunikasjonen var mer avslappet, mens talen ga de mulighet til kontakt med samfunnet for øvrig. Forskningen viste at hørselsutnyttelse med CI er svært individuell og at opplevelse av delaktighet er situasjonsbetinget og et komplekst begrep (Midböe, 2011).

Utdanningsdirektoratet ga høsten 2008 Skådalen kompetansesenter «i oppdrag å utarbeide en database over hørselshemmedes opplæring i Norge med en tilhørende rapport» (Hendar, 2012, s. 4). Målet med oppdraget var blant annet å «belyse læringsresultatene i forhold til vedtatte kunnskapsmål» (Hendar, 2012, s. 4). Rapporten knyttet begrepet læringsutbytte til vurdering av elevenes kunnskap. Målene ble beskrevet ut fra grunnskolepoeng, karakterer og resultater ved nasjonale prøver, men den så også noe på læringsmiljøet. Læringsmiljøet ble «en beskrivelse av hvor forskjellig forutsetningene er for at elevene i denne elevgruppen skal kunne oppnå et så godt læringsutbytte som mulig» (Hendar, 2012, s. 8). Rapporten konkluderte blant annet med at forbedret deltakelse og kommunikasjonsmuligheter vil øke kvaliteten i opplæringen og dermed sannsynlig elevenes skoleresultater (Hendar, 2012).

Kort oppsummering av tidligere forskning

Etter gjennomgang av tidligere forskning forstår jeg det slik at elever med hørselstap får opplæring ut fra svært ulike vilkår hva angår tilgang til tegnspråk og uhindret kommunikasjon med lærer og medelever. Noen sliter med å munnavlese tale, mens andre får tilgang til tegnspråk via tolk og blir lett ekskludert av fellesskapet. I de tilfellene der klasseleder har en fleksibel modalitetsbruk, gjerne NMT, ser det ut til at eleven øker sannsynligheten for deltakelse og fellesskap, og deretter skoleresultater. Men NMT er kun en kommunikasjonsstrategi og ikke et språk, elevene må ha en god språklig forankring for å utvikle faglig kunnskap oppover i skoleløpet. Det ser ut til at tidligere forskning i liten grad har fokusert på læreres erfaringer, men tatt utgangspunkt i egen observasjon og kartlegging. Etter å ha sett på forskning, vil jeg ta for meg hvilken språklig kompetanse som kreves på mellomtrinnet.

2.4.3 Skolens krav til språkkompetanse

Mange elever med hørselstap har et positivt møte med skriftspråket. De mestrer tidlig avkodingsprosessen, og lærer å lese med god forståelse (Arnesen et al., 2002 i Garm 2009). Småskoleelevene skal møte tekster som tar utgangspunkt i hverdagslige ord, og eventuelle nye ord gjentas flere ganger. Fokuset hos elevene skal ligge i å knekke avkodingen, ikke nødvendigvis å forstå innholdet i teksten (Viberg, 1996 i Garm, 2009). Emner som gjennomgås i muntlige fag baserer seg ofte på kjente temaer.

Overgangen til de faglige kravene på mellomtrinnet er stort, og flere elever med hørselstap får problemer med å beherske den språklige koden. Det språket som presenteres er på akademisk nivå, og krever at elevene har et godt utviklet begrepsforråd for å forstå innholdet i tekstene, i tillegg har tekstene mer komplisert setningsstruktur. Det er ofte ikke nok at elevene får forklart sentrale begreper, de må også kunne inneha forståelsen av begrepsoppbygningen som ordene inngår i. Det blir ofte forventet at elever kan koble faguttrykk til hverdagslige begreper, at de har en underforstått kunnskap om begreper og uttrykk. Forståelsen for begrepers betydning kan være en utfordring for tospråklige elever. Er ikke forståelsen aldersadekvat kan elevene lage sine egne tolkninger ut fra egne erfaringer, og misforståelser kan oppstå (Engen, 2008 i Garm, 2009). Ut fra Cummins teori om tospråklighet vil man kunne anta at elever som ikke nyttiggjør seg talespråket fullt ut, kan profitere på et godt utviklet tegnspråk i forbindelse med fagtekster på akademisk nivå (Fiksdal & Nervik, 2009).

For å imøtekomme utfordringene blir det viktig å bygge opp elevenes begrepshierarki, og ikke forenkle tekster og omgjøre sentrale begreper. For å kunne utvikle et språk på akademisk nivå må elevene kunne arbeide med krevende tekster i samarbeid med en lærer som kjenner til

elevens tospråklige utvikling. Begrepsstrukturen og tekststrukturen er gjensidig avhengig av hverandre. For å ha utbytte av dette arbeidet kreves det at elevene mestrer sitt hverdagsspråk (Engen, 2008 i Garm, 2009). Når informasjonstettheten i bøkene øker og språket i tekstene blir mer kompliserte, begynner utfordringen for mange tospråklige elever. De trenger å jobbe grundig med språket i tekstene for å utvikle sammensatte språklige ferdigheter. Å arbeide med forståelse av tekstenes innhold på begge språk, er viktig for elevenes leseutvikling (Fiksdal & Nervik, 2009).

Å ha et godt utviklet hverdagsspråk, og å kunne strekke seg mot et akademisk nivå påvirker den kognitive utviklingen hos elevene. Å få opplæring i to språk i tidlig skolealder vil kunne føre til at det dannes koblinger av språklige assosiasjoner og sammenhenger som eleven kan hente frem når det faglige stoffet blir mer avansert (Garm, 2009). Her kan den hørselshemmede eleven komme i en utsatt situasjon. Det ser ut til at elever som får sin undervisning på bostedsskolen sjelden tilbys et godt tegnspråkmiljø (Arnesen et al., 2002 i Garm, 2009). Et nyansert språk er vanskelig å utvikle for eleven hvis de voksne ikke behersker språket godt nok til at man kan samtale om ordenes mening (Garm, 2009).

Gjennomgangen viser at skolen krever høy språklig kompetanse av elever på mellomtrinnet. Skal elever med hørselstap oppnå høy språkkompetanse kreves det stor innsats fra foreldre, lærere og eleven selv. Innehar en elev språkkompetanse på akademisk nivå er mulighetene for aktiv deltakelse i klasserommet større, og dermed genererer en positiv identitetsutvikling hos eleven.

2.5 Opplæringsmiljø for elever som følger § 2-6

Et av de grunnleggende prinsipper i norsk skole er prinsippet om tilpasset og likeverdig undervisning i en inkluderende skole (Kunnskapsdepartementet, 2009) For å kunne gi elever som skal undervises etter § 2-6 et inkluderende og tilrettelagt opplæringsmiljø må lærerne ha ekstra fokus på kunnskap om det å ha et hørselstap. § 2-6 elevene gis spesifikke rettigheter gjennom lovverk og plandokumenter. Likevel vil hver enkelt elev få et opplæringstilbud som er situasjonsavhengig ut fra bostedsskolens lokale pedagogiske valg og hva den har av kompetanse og handlingsrammer (Kristoffersen, Hjulstad & Simonsen, 2009).

Å undervise elever etter § 2-6 krever ofte tilegnelse av ny kunnskap og et tett samarbeid mellom flere lærere. I «Veileder for opplæring av barn og unge med hørselshemming» bekreftes behovet for kompetanseheving relatert til kunnskap om hørselsteknisk utstyr,

metodisk tilrettelegging av undervisning, spesifikk tale- og eller lyttetrening og kunnskap om det å ha nedsatt hørsel er viktige momenter for å kunne gi eleven et best mulig tilbud.

Kunnskap om tegnspråk og språkutvikling synes å ha en sentral plass (Utdanningsdirektoratet, 2010). Å ha flere i personalet som behersker tegnspråk bidrar til at man kan variere organisering og aktiviteter i større grad. Det ser også ut til at kommunikasjonsformen kan variere mellom tegnspråk, norsk med tegnstøtte og tale, når de voksne behersker begge språk. Denne fleksibiliteten gir læreren en større mulighet for å legge til rette for aktiv deltakelse for alle elever (Kristoffersen et al., 2009).

Undervisningen må tilrettelegges slik at alle får et læringsutbytte og den må organiseres slik at den oppleves inkluderende. (Utdanningsdirektoratet, 2010). For å oppnå prinsippet om inkludering må det også ligge en felles kommunikasjonsmulighet innad i elevgruppen, jfr. det sosiokulturelle læringssynet. I klasserom der en eller flere elever skal ha undervisning på tegnspråk, kan det være utfordrende å få til felles kommunikasjon i elevgruppen. Det kreves en ekstra innsats fra lærer og skoleledelse med tanke på tilrettelegging og kompetanseheving.

Redusert klassestørrelse gir eleven med hørselstap en større mulighet til å oppfatte kommunikasjonen i klasserommet, både når det gjelder å munnavlese og å avlese tegn fra lærer og medelever (Pritchard & Zahl, 2010). Å kunne ta del i klassens muntlige samhandling, vil bidra til økt språklig kompetanse og sosial tilhørighet. I Hendar sin rapport om læringsutbytte i skolen hos elever med hørselshemming, viste det seg at 80 % av elevene med § 2-6 har redusert klassestørrelse og ca 70 % av elevene med §§ 2-6 og 5-1 har en klassestørrelse på under 16 elever. Det ser ut til at mange kommuner velger å følge rådet om redusert klassestørrelse selv om det ikke er en rett elever med hørselstap har. Man kan henstille til Opplæringslovens § 8-2, og § 9a-1 som sier noe om henholdsvis organisering i klasser og fysisk og psykososialt miljø.

Pritchard og Zahl trekker frem viktigheten av «den følelsesmessige stemningen eller kulturen som preger klassen» (Pritchard & Zahl 2010, s. 58). Å gi jevnlig informasjon til medelever kan bidra til å skape tilhørighet for alle i klassen. Eleven med hørselstap må føle seg så trygg på medelevene at hun kan spørre om igjen hvis hun ikke oppfattet, uten å risikere å bli sett på som masete (Pritchard & Zahl, 2010).

Kort oppsummering av kunnskapsstatus

Studien fokuserer på språk og deltakelse til elever som følger Opplæringslovens § 2-6. Etter å ha beskrevet kunnskapsstatus i emner som berører tilrettelegging av et godt opplæringsmiljø, har jeg sett i teori og forskning, at språkkompetanse og sosial tilhørighet er viktige momenter for faglig læring og aktiv deltakelse i klassen. Alle elever har behov for et miljø der vennskap, anerkjennelse og uhindret kommunikasjon ligger til grunn for videre tilegnelse av læring. Tilegnet kunnskap og tidligere erfaring legges til grunn for egen forskning som belyses i metodekapittelet.

DEL III Metode

I metodekapittelet vil jeg redegjøre for valg av forskningsmetode, utvalgskriterier og hvordan datainnsamlingen har foregått. Deretter vil jeg ta for meg kvalitet i kvalitative studier.

Valg av forskningsdesign ble gjort på bakgrunn av studiens hensikt og problemstilling. Intensjonen var å formidle de erfaringer lærere har knyttet til realisering av § 2-6 og den hørselshemmede elevens språkkompetanse. Det sentrale var å fange opp læreres tanker rundt tilrettelegging og det å undervise en klasse der norsk og tegnspråk skal ivaretas. Hensikten var også å appellere til videre drøfting rundt gjennomføring av § 2-6 slik den er beskrevet i rammeverket. Utfordringen var å finne en metode som best mulig kunne gi svar på problemstillingen innenfor en masteroppgaves rammer. Jeg så at en metode som både ville gi meg mulighet til å se eleven i kommunikasjon med lærer og medelever, og som kunne gi meg en dypere innsikt i noen læreres hverdag, ville være nyttig. Hensikten med en todelt design fikk større betydning enn først antatt. Selve observasjonene førte til et brudd i designet da jeg så noe annet enn forventet. Studiens fokus ble endret fra det å ivareta norskspråklig utvikling hos elevene til å ivareta tegnspråkutviklingen deres. Ut fra studiens intensjon ble en kvalitativ forskningstilnærming valgt. Ved å bruke en kvalitativ forskningsstrategi ville jeg få mulighet til å innhente en større mengde data knyttet til den enkelte lærers erfaringer rundt en elev, dens språkkompetanse og deltakelse i klassen.

3.1 En kvalitativ forskningstilnærming

I kvalitativ forskning er et mål at man skal bære frem deltakernes perspektiv (Postholm, 2010). Dette samsvarer med tanken om at det i studien er vesentlig å få frem læreres tanker om arbeidet med utvikling av språkkompetansen til en enkelt elev. Hver lærer vil ha ulikt utgangspunkt fordi de har hver sin bakgrunn knyttet til utdanning og erfaring. I tillegg arbeider de på ulike skoler med ulike kulturer. For å få frem hver enkelt lærers stemme vil det kreve et nært samarbeid mellom forskeren og informantene. (Postholm, 2010). Som forsker ville jeg møte forskningsstedet med egen erfaring og teoretisk kompetanse, men likevel være bevisst på å ha et åpent sinn. Jeg ønsket å se ulike samhandlingssituasjoner i klasserommet, både lærerens undervisning og kommunikasjon mellom elev-elev og elev-lærer. Hensikten med observasjonen var å få et innblikk i lærernes virkelighet. Et slikt innblikk ville gi meg informasjon som kunne bidra til å forstå lærerens situasjon, i tillegg gi oss en mer felles referanseramme under et intervju. Målet var å gå i dybden hos den enkelte informant, få tak i læreres erfaringer og tanker.

Jeg måtte ta hensyn til de ulike situasjonene jeg møtte, og tolke informasjonen jeg fikk ut fra erfaring og teori (Postholm, 2010). Å være villig til å endre egne antagelser i løpet av forskningen var avgjørende, på den måten ville jeg utvikle min forståelse av egen forskning. Postholm mener dette viser en interaksjon mellom induksjon og deduksjon i kvalitative studier (ibid). I forskningsprosessen endret jeg fokus etter observasjon i klasserommene, da jeg oppdaget at elevene hadde norsk tale og ikke tegnspråk som sitt «dagligspråk». I løpet av et intervju fikk jeg mulighet til å spørre, bekrefte og stadfeste uttalelser slik at de ga en forståelse som kan benyttes videre i studien. Ved kvalitative forskningsintervjuer får forskeren et stort datamateriale fra hver enkelt informant basert på tekst, ofte ut fra en samtale med informanten. Av hensyn til studiens omfang vil kvalitativ forskningsstrategi gi begrensninger i antall informanter. Det kan sees i sammenheng med at innsamlingsmetoden krever god tid til den enkelte forskningsdeltaker (ibid).

Med dette som grunnlag valgte jeg å bruke observasjon og det kvalitative forskningsintervjuet som metode for datainnsamling i studien.

3.2 Utvalg

For å sikre kvalitet i studien var det hensiktsmessig at informantene hadde visse ønskelige kvalifikasjoner for å svare på problemstillingen. Utvalgsriterier i studien ble lærere som underviser

- i et eller flere muntlige fag på mellomtrinnet
- en klasse med hørende elever og en eller flere elever som undervises etter § 2-6

Jeg har ikke fokusert på graden av hørselstap, men jeg antar at jeg i studien vil møte noen elever med CI, i og med at de fleste døve skolebarn i dag har fått operert inn en eller to CI.

Etter at studien var godkjent hos Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste (NSD)(vedlegg nr. 1) kunne jeg starte arbeidet med å rekruttere informanter. Gjennom eget arbeid i Statped fikk jeg kontakt med ledelsen på fem skoler der en eller flere elever følger Opplæringslovens § 2-6. Alle responderte positivt på min telefonhenvendelse. Jeg sendte de e-post med brev til informanter (vedlegg nr. 2) og vedkommende forespurte rette lærer. I brevet la jeg frem mine tanker for studien, samtidig som jeg opplyste om aspekter som frivillighet og anonymitet. Fire av lærerne ønsket å være informanter. Vi opprettet kontakt pr telefon og e-post. Jeg fikk ingen tilbakemelding fra den femte skolen til tross for purring. Jeg vet ikke om grunnen ligger i studiens tematikk, tidsbruk eller personlige årsaker. En av lærerne var ikke innen min

målgruppe for informanter; hun underviste ikke i et muntlig fag. Hennes kjennskap til undervisning og eleven gjorde at jeg likevel valgte å bruke henne som informant. Jeg ønsket å observere og å snakke med mine informanter om en tredje person, deres § 2-6 elev, om elevens språk- og begrepsutvikling og ringvirkninger av dette. Forut for et møte måtte læreren innhente en samtykkeerklæring fra foreldrene om de var villige til å la læreren gå ut over sin taushetsplikt med informasjon knyttet til elevens språk. Informantene fikk tilsendt et skriv (vedlegg nr. 3) som ble videresendt til foreldrene til eleven som følger § 2-6, om informasjon om studien og en samtykkeerklæring. Alle foreldrene gav sitt samtykke.

Prosessen med å få tak i og «klargjøre» informanter var mye mer tidkrevende enn forutsatt. Hvert ledd krevde sin tid, og min tid løp av gårde. Når avtalene var klare møtte jeg en forbausende velvilje fra alle informanter. De var interessert i å bistå etter beste evne, de byttet på timeplanen, og de la til rette et undervisningsopplegg slik at jeg kunne observere elever i ulike situasjoner. Hovedinntrykket fra intervjusituasjonene var at informantene var komfortable og ga reflekterte svar under intervjuet. Alle intervjuene ble gjennomført på informantens arbeidsplass etter observasjon av en undervisningssituasjon med varighet på ca 1 time. Hvert intervju ble gjennomført på omtrent 1,5 time.

Antall elever på mellomtrinnet som følger § 2-6 i Norge er begrenset. Det betyr at populasjonen, antall lærere som vil kunne komme inn under mine utvalgskriterier, også var begrenset. Det førte til at jeg hadde kjennskap til den ene informanten. For å sikre kvalitet i studien ble det her viktig med en samtale om informantens og forskerens rolle forut for observasjonen og intervjuet. Det å forske i egen kultur kan by på ulike utfordringer. Dalen skriver om faren for solidaritetsproblemer når forskeren studerer et tema hun selv er berørt av. Det kan oppstå en solidaritetskonflikt under intervjuet, ved tolkingen av data og formidlingen av dem (Dalen, 2011). Informanten kan farge sine utsagn etter hvordan hun kjenner forskeren, og på den måten gi for lite eller for personlig informasjon. Nielsen og Repstad fremhever engasjement hos forskeren, som en fordel når man studerer i egen organisasjon, den gjør det lettere å holde ut. Samtidig trekker de frem at engasjementet kan gjøre at en overser viktige momenter (Nielsen & Repstad, 2006). Nielsen og Repstad påpeker også at det kan være vanskelig å skrive sannheten om egen kultur; «Tør jeg, vil jeg eller burde jeg la være?» (Nielsen & Repstad, 2006 s. 7). Jeg bestemte meg for å tørre og opplevde at vi klarte å tre inn i rollene som forsker og informant.

3.2.1 Studiens informanter

Utvalget i studien ble fire pedagoger som har sitt daglige virke i kommunale barneskoler. De representerte fire forskjellige skoler i fire forskjellige fylker. Informantene var ulike i sin tegnspråkkunnskap; To informanter hadde tilleggsutdanning i tegnspråk, 30 studiepoeng, mens de to andre hadde 6 kurs i tegn og tale. Lærerne hadde 1,5-5,5 års erfaring med undervisning av den aktuelle klassen/eleven. Andre variabler viste mer fellestrekk; Tre lærere underviste på 6. trinn, 1 underviste på 5. trinn. Alle underviste i relativt små klasser der antall elever i klassen varierte mellom 15-17. Tre av informantene var kontaktlærer til eleven. En var tidligere kontaktlærer, men var nå faglærer og spesialpedagog i klassen. De hadde 14-16 års erfaring som lærere. Jeg anså utvalget for å være todelt. Tre lærere var en homogen gruppe, mens en informant hadde et annet utgangspunkt. Hun hadde undervist elever med hørselstap tidligere, og jobbet i et miljø der flere behersket tegnspråk.

3.3 Innsamling av data

Gjennom datainnsamlingen skaffet jeg meg god innsikt i temaet som skulle belyses. Forskeren måtte sørge for nok tid og data til å tolke, utforske viktige trekk og utvikle en dypere forståelse av problemområdet. Dette sikret studien grundighet og troverdighet (Postholm, 2010).

3.3.1 Utarbeiding av intervjuguide

Selv om intervjuet kan forløpe delvis som en samtale, er det viktig at forskeren har formulerte forskningsspørsmål, og vet hva hun må sikre seg blir besvart. En intervjuguide (vedlegg nr. 4) hjelper forskeren med å tenke gjennom emner som skal tas opp og forslag til spørsmål, forut for intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2010). Dermed sikrer man å stille relevante spørsmål i forhold til tematikken. Forskeren bør ha laget en intervjuguide på forhånd, men være åpen for å avvike denne og å stille oppfølgingsspørsmål. I en intervjusituasjon er det viktig å skape en avslappende og god atmosfære. Intervjuguiden ble laget på grunnlag av inspirasjon fra lest teori og tidligere forskning i tillegg til refleksjon rundt egen erfaring. Jeg valgte å begynne intervjuguiden med fakta spørsmål knyttet til informanten, selv om jeg nylig hadde fulgt mine informanter i en klasseroms observasjon. Jeg fikk således innhentet opplysninger om informant og hennes faglige bakgrunn samtidig som hun kunne starte med å svare på konkrete, enkle spørsmål. Resten av intervjuguiden ble laget på grunnlag av mine antagelser og erfaring. Intervjuguiden ble noe endret etter hvert som jeg leste ulik teori. Jeg lagde tre hovedpunkter med flere underspørsmål. Det første hovedspørsmålet var: På hvilken måte er læringsmiljøet tilrettelagt for eleven med hørselstap? Jeg var ute etter å finne ut hvordan

læringsmiljøet var i forhold til teknisk, fysisk, organisatorisk tilrettelegging. Jeg var også interessert i om læreren opplevde at eleven var en del av klassens sosiale miljø.

Neste hovedpunkt var å undersøke om hvordan skole og lærer la til rette for en god bimodal tospråklig utvikling. For å finne ut hvordan kommunikasjonen i klassen ligger til rette for deltakelse for en § 2-6 elev ble det interessant å vite noe om elevens eget språkbruk. Som tidligere skrevet har mange elever med § 2-6 også CI. I situasjoner der elevene følger § 2-6 og har god utnyttelse av CI, vil man kunne oppleve at eleven bruker norsk i sin kommunikasjon, samtidig som de har krav på opplæring på tegnspråk. Jeg var interessert i å finne ut om elevens språk påvirket kommunikasjonen i klasserommet. Med tanke på elevens språkutvikling var jeg også interessert i å vite mer om i hvilken grad lærer og medelever brukte norsk med tegn støtte eller tegnspråk i sin kommunikasjon, og hvordan de for øvrig samhandlet med hverandre. Mitt utgangspunkt var at de to første hovedpunktene burde ligge i bunn før det tredje hovedpunktet: Hvordan tilrettelegger læreren for gode samhandlingssituasjoner i undervisningen slik at alle kan være deltakere? Her var jeg interessert i å undersøke hvordan læreren tenker under planlegging av formidlingen og organiseringen av undervisningen. Det var ikke viktig at alle spørsmål ble besvart i en bestemt rekkefølge, men ved å ha notert og tenkt gjennom en del underpunkter på forhånd ville jeg sikre svar på viktige momenter.

3.3.2 Utprøving av observasjon og intervju

Før starten på selve datainnsamlingen gjennomførte jeg en prøveobservasjon og et prøveintervju. Observasjonen ble filmet i tillegg til at jeg foretok feltnotater. Filmen ble brukt i intervjusituasjonen. Gjennomføringen av prøveobservasjonen forløp som forventet; Jeg slo på kameraet, satte meg ned i et hjørne og gjorde mine notater fortløpende. Jeg noterte også tidspunkter på handlinger som jeg ønsket å trekke frem under selve intervjuet.

Intervjusituasjonen ble innledet med noen spørsmål for deretter å se de punkter jeg hadde notert meg på filmen. Handlingene ble koblet opp til spørsmål og læreren svarte og forklarte. Det var positivt å kunne stille spørsmål til situasjoner ut fra en referanseramme vi hadde felles. Jeg satt imidlertid igjen med en følelse av at jeg lett ble en veileder og ikke forsker, og at vi begge fokuserte i for stor grad på elementer som ikke angikk studien. Filming ville også gi en mengde datamateriale som vil overstige studiens rammer. Jeg bestemte derfor at observasjon uten filming skulle være en metode i studien. Informant og forsker vil ha en felles opplevelse forut for intervjuet selv om filmingen uteble.

3.3.3 Observasjon

Observasjon har lange tradisjoner som datainnsamlingsstrategi, og er en av to redskaper brukt i datainnsamling i studien. Gjennom en observasjon ønsket jeg å få et innblikk i hvordan læreren underviste i en klasse der norsk og tegnspråk skulle ivaretas. Hensikten med observasjon i studien var å kunne ha en mest mulig lik referanseramme som informantene, når jeg i etterkant skulle intervju læreren. Mine egne erfaringer og teoretiske forankring var med og preget den observasjon som ble gjort og var grunnlaget for hva jeg rettet blikket mot under observasjonen. Jeg utarbeidet en intervjuguide forut for observasjonen, og hadde gjort meg en del tanker om hva jeg ønsket å observere. Jeg var interessert i hvilken språkkode som ble brukt i lærerens formidling og i kommunikasjonen mellom elever, og om språkkoden førte til deltakelse fra eleven. Egen erfaring tilsa at det var en utfordring å undervise på tegnspråk i et klasserom med mange hørende. Det kunne også oppleves som en utfordring og et dilemma å undervise 2-6 elever på tegnspråk dersom de hadde god utbytte av tekniske hjelpemidler (CI eller høreapparat) og brukte norsk som sitt språk. Gjennom observasjonen ble noen av mine antagelser endret. Det gjorde at jeg utviklet en ny forståelse av praksisfeltet.

Jeg hadde på forhånd avtalt med lærerne at de skulle legge opp til en undervisningstime som skulle inneholde både klassesamtale og gruppeoppgaver. Hensikten var å få et innblikk i hvordan eleven kommuniserte med lærer og medelever, og på hvilken måte eleven var delaktig i muntlig samhandling. Samtidig hadde jeg presisert at jeg ønsket å observere en naturlig klasseromssituasjon. Etter å ha presentert meg for klassen, satte jeg meg ned og fulgte undervisningen samtidig som jeg gjorde mine feltnotater. Jeg observerte i ca. 1 time, og valgte å notere meg hver gang det ble brukt tegn/tegnpråk i klasserommet, og når det foregikk en kommunikasjon mellom lærer og elev eller elev og medelever, og hvordan denne foregikk. Jeg noterte meg bruk av visuelle virkemidler og timens oppbygging. Klassene viste ingen synlige tegn på min tilstedeværelse, elevene var opptatt av læreren og hverandre. Jeg observerte raskt at alle elevene brukte norsk tale i sin kommunikasjon, og at tre av fire klasserom hadde en språkkode som i hovedsak var basert på tale. Dette kom overraskende på meg, og førte til at jeg endret noe fokus. Jeg hadde fokus på elevenes språkutvikling, tanken var å se hvordan skolen arbeidet for å ivareta en god norskspråklig utvikling når tegnspråk var språkgrunnlaget. Elevene jeg observerte brukte imidlertid norsk tale, men hadde opplæring etter § 2-6. Fokuset ble derfor noe endret; jeg så på hvordan skolen kunne ivareta en tegnspråkutvikling når norsk var grunnlaget.

3.3.4 Intervju

«Et intervju er en samtale med en viss struktur og hensikt» påpeker Kvale og Brinkmann (2010, s. 23). Her var hensikten å få innsikt i informantenes synspunkter og erfaringer i forhold til å påvirke utviklingen av en hørselshemmet elevs språk. Hensikten kunne nås gjennom en samtale der informantens perspektiv hadde fokus, samtidig som gjennomtenkte spørsmål ble stilt underveis. Under et slikt semistrukturert intervju ville jeg møte informanten med et åpent sinn. Det var av betydning at forskeren på forhånd hadde tilegnet seg kunnskap om den situasjonen forskningsdeltakerne var i. Her hadde jeg lest ulik litteratur innen språk- og begrepsutvikling og sett på styringsdokumenter for grunnskolen. I tillegg hadde jeg flere år med praksis fra undervisning i klasser der norsk og tegnspråk skulle ivaretas. Samtidig hadde intervjueren et krav om å vise kvalifisert naivitet (Kvale & Brinkmann, 2010). Det var en fin balansegang mellom kravene om å vise kunnskap og naivitet som jeg måtte være bevisst. Under intervjuet var det viktig å kunne være en aktiv lytter. Å bruke diktafon var et viktig hjelpemiddel for å sikre et godt etterarbeid av intervjuene (Postholm, 2010). Diktafonen gjorde at jeg kunne ha fullt fokus på samtalen og oppfølgingsspørsmål, jeg trengte ikke bruke energi på å notere underveis. Å intervju flere informanter ville være en styrke for studiens hensikt. Det ville gi studien mulighet for både å finne funn som bekreftes av flere og å finne funn som gir variasjon med tanke på læreres erfaringer med realisering av Opplæringslovens § 2-6 i en klasse med hørende og en eller flere hørselshemmede elever. Å foreta et intervju var aktivt å gjøre noe i samhandling med en annen. Når dette skal omsettes til analysetekst, måtte dialogen transkriberes.

3.4 Analyse av datamaterialet

I kvalitative studier starter analysen ofte med en gang man begynner datainnsamlingen. Man gjør seg sine tanker allerede i starten av et møte. For meg begynte analysen når jeg satt og observerte undervisningen og fortsatte under intervjuene. Observasjonen ga meg raskt refleksjoner med tanke på språkformen som ble brukt i klasserommet. Jeg undret meg over hvor lite tegn/tegnspråk som var til stede i en klasse som skulle ivareta opplæring etter § 2-6. Når intervjuene ble omgjort til tekst, var det viktig å analysere og systematisere tekstene for å finne meningen i dem (Kvale & Brinkmann, 2010). Samtidig minner jeg om at forskerens og leserens referanseramme vil bidra til at tolkninger og vektlegginger kan forstås ulikt (Postholm, 2010).

For å beholde de inntrykk og den kunnskap jeg fikk gjennom observasjonen, ble det viktig for meg å renskrive feltnotatene samme dag som observasjonen hadde funnet sted. Det var også

hensiktsmessig å transkribere opptak av datainnsamlingen kort tid etter gjennomføringen av et intervju. Det var en tidkrevende prosess, men å transkribere selv ga mulighet for refleksjon over materialet på et tidlig tidspunkt. Når en samtale mellom to parter skulle omgjøres til tekst ville den opprinnelige samhandlingen bli abstrahert (Kvale & Brinkmann, 2010). Jeg måtte være bevisst den fortolkningsprosess som pågikk allerede når punktum og komma skulle settes, og at stemningen, intonasjon og blikk-kontakt lett går tapt under transkriberingen. Det var viktig å velge en språklig stil som gjorde overføringen fra muntlig til skriftlig stil troverdig ut fra informantenes uttalelser (Kvale & Brinkmann, 2010). Jeg valgte å omforme dialektuttrykk til bokmål, for på den måten sikre informantenes anonymitet. Når intervjuene var transkriberte var de en tekst som var bedre tilgjengelige for analyse. I følge Kvale og Brinkmann er reliabilitet, validitet og etikk viktige begrep i forbindelse med transkribering av intervju. Med tanke på anonymisering har jeg valgt å benevne alle informanter og elever med *hun*. Medelever, assistenter og andre kollegaer av informantene blir kalt *han* allerede i transkriberingen. Stedsnavn har også blitt anonymisert. Hvert intervju ble på 15-24 A4 sider, det vil si at jeg sammenlagt analyserte 75 sider.

På bakgrunn av datainnsamlingen søkte jeg etter mening i teksten jeg fikk. Å søke etter mening i tekst har en sentral rolle i den hermeneutiske tradisjon. Her vektlegges forskerens forforståelse. Et av prinsippene i den hermeneutiske fortolkningen er at man kontinuerlig tolker frem og tilbake mellom helhet og deler; den hermeneutiske sirkel (Kvale & Brinkmann, 2010). I løpet av studien har jeg endret mine forståelser etter hvert som jeg har lest ny forskning og litteratur. Min forståelse har også blitt påvirket av observasjoner og møtene med informantene, og den vekselvirkning mennesker har på hverandre. Denne dynamiske prosessen vil øke min forståelse av datamaterialet og gi ny innsikt.

I det videre analysearbeidet valgte jeg en temabasert tilnærming (Dalen, 2011).

Intervjuguidens temaer ble brukt som utgangspunkt for å gå i dybden på dataene fra informantene. Jeg samlet utsagn som omhandlet samme tema og plasserte de i matriser

Tabell 1: Eksempel på analyse med temabasert tilnærming.

Tekst-avsnitt	Tema	Kategori	Underkategori
<p>I: I første klasse hadde vi en time i uka der vi lærte tegn, ulike tema, slike hverdagslige ting. Elevene hadde egen perm der de puttet inn tegn, de fikk ukentlig ark med ulike tegn. De fikk tegn i lekse.</p> <p>F: Bruker de tegn nå?</p> <p>I: Nei, de bruker ikke tegn, de glemmer litt at NN er hørselshemmet, så sier dem noe til henne, så sier hun hæ. Da går de inntil henne og prater tydelig og høyt. Men det er klart det oppstår av og til misforståelser ute i friminuttene som NN kan bli lei seg for. For at hun ikke har hørt eller fått med seg at regelen er sånn eller hun tror at noen sier noe dumt til henne. Slike situasjoner oppstår.</p>	Skolens tilrettelegging for bimodal tospråklig utvikling	Undervisning i og på tegnspråk	Medelevers tegnspråkkompetanse

Jeg fikk nå oversikt over hvilke tema informantene hadde ulike utsagn, og hvor de hadde sine fellestrekk. Det var viktig å påse at uttalelsene ikke ble tatt ut av sin sammenheng på en måte som gjorde at de kunne misforstås. Thagaard mener en fordel ved temasentrert analyse er kravet til anonymisering. Det er vanskeligere å gjenkjenne en informant når man ikke ser hele beskrivelsen under ett (Thagaard, 2009).

Systematisering av datainnsamlingen ga meg bedre oversikt over sentrale tema. Å bruke intervjuguiden aktivt hjalp meg med å holde fokus på studiens ramme og problemstilling. I den videre presentasjonen av funn vil jeg legge frem momenter fra mine observasjoner, min forståelse av informantenes utsagn og direkte sitater. Når det gjaldt mine tolkninger av utsagn og observasjoner, har jeg fremhevet det som var spesielt interessant i materialet. Jeg har valgt å trekke frem sitater for de tema som omhandles, sitater som viser mønsteret og avviket i materialet.

For å få innsikt i ulike sider ved undervisningen som bidrar til å vise lærerens arbeid for gode kommunikasjonssituasjoner og realisering av § 2-6, har jeg valgt å dele datamaterialet inn i fire hovedkategorier. To av kategoriene deles deretter inn i underkategorier. Kategori 1 er en beskrivelse av læringsmiljøet på de ulike skolene. Et godt læringsmiljø vil kunne påvirke lærerens arbeid, og elevens mulighet for å motta den undervisning hun får. Underkategorier som jeg vil se nærmere på er teknisk og fysisk tilrettelegging og sosial tilhørighet. Kategori 2 er tilrettelegging av bimodal tospråklig utvikling, med elevens språk i bruk, lærernes tegnspråkkompetanse og medelevers tegnspråkkompetanse som underkategorier. Kategori 3

er organisering av ressurser. Til slutt tar jeg for meg pedagogisk tilrettelegging av undervisning.

3.5 Kvalitet i studien

For å se på kvalitet i studien vil jeg se nærmere på begrepene reliabilitet, validitet og moderat generaliserbarhet. I følge Tjora (2012) kan man si at reliabilitet omhandler studiens interne logikk, mens validitet omhandler en logisk sammenheng mellom studiens oppbygning, de spørsmål man søker og de funn man har gjort. Å se på studiens gyldighet utover den reelle undersøkelsen betegnes som studiens generaliserbarhet (Tjora, 2012).

3.5.1 Reliabilitet

Reliabilitet sier noe om forskningsresultatenes pålitelighet, om man kan stole på det forskerhåndverket som er utført. Å studere eget fagfelt kan by på utfordringer med tanke på å være forutinntatt, og ubevisst ikke se helheten, man kan vegre seg for å ta opp vanskelige emner eller det man vet er utfordringer. I følge Tjora har man innsett at nøytralitet ikke er et mål i kvalitative studier. I kvalitative studier er målet å få en dypere forståelse av det man studerer. Han har valgt å se på forskerens kunnskap som en ressurs, men påpeker at man må gjøre rede for hvordan en selv vil kunne prege studien (Tjora, 2012). Innledningsvis i studien har jeg redegjort for egen bakgrunn, og det fremkommer at jeg tidligere har arbeidet som lærer i en klasse der norsk og tegnspråk hadde fokus. I studien har jeg sett på det som en styrke. Egen erfaring har gjort at jeg kan sette meg inn i informantenes arbeidsdag, deres oppgaver og utfordringer. Informantene har kunnet snakke uhindret, uten å måtte forklare begreper og terminologier. I dag arbeider jeg som rådgiver i Statped, og har jevnlig kontakt med lærere som er i samme situasjon som informantene. Det har bidratt til at jeg hadde innblikk i hverdagen til lærere som skal realisere § 2-6, forut for møtet med informantene. Egen erfaring førte til at jeg under intervjuene kunne stille presise spørsmål om emnet. Samtidig kan man ikke se bort fra at ens egen forforståelse kan ha ført til at man bare har sett det man «egentlig visste». Muligens ville en forsker uten kjennskap til fagfeltet fått frem andre data under observasjon og intervju. Data som var preget av den personens bakgrunn og evnen til å se på feltet med «blanke ark».

I Thagaards litteratur settes det spørsmål om repliserbarhet er relevant i kvalitativ forskning. Thagaard fremhever at forskeren vil opptre ulikt fra intervju til intervju, og det kan gi ulike resultater selv om forskningen gjentas. I kvalitative studier er det viktig at forskeren kan gjøre rede for på hvilken måte studien har kommet frem til sine slutninger (Thagaard, 2009). Jeg

har vært tydelig på å beskrive hvordan empirien har blitt tilgjengelig, og dermed vært åpen rundt metodebruk i forskningen. Her innbefattes utvalg, prøveintervju og elektronisk opptak av intervju. Gjennom å presentere de enkelte ledd i forskningsprosessen, får i prinsippet andre forskere mulighet til å gjennomføre en tilsvarende undersøkelse. I studien har det vært viktig å avklare forskerens rolle til temaet som studeres, dette er spesielt viktig når man studerer et felt man er tilknyttet til (Dalen, 2011).

For å utføre en pålitelig forskning bør forskeren være seg bevisst sin egen subjektivitet, og redegjøre for eventuelle nære relasjoner mellom forsker og informanter (Tjora, 2012). Jeg har redegjort for mine utvalgsriterier, og hvordan informantene ble valgt ut. Som tidligere skrevet er feltet jeg forsker i lite, og antall mulige informanter svært begrenset. Jeg har under hele prosessen jobbet bevisst med å minske informantenes mulighet for gjenkjennelse. Det har hele tiden vært viktig for meg å beskytte informantene og deres elever. Det har i løpet av empirien vist seg at den ene informanten hadde andre forutsetninger for realisering av § 2-6 enn de andre informantene. Det har gjort hennes bidrag i studien til en styrke, fordi resultatene nå gir et bredere perspektiv over måter å kunne tilrettelegge på. Ved å synliggjøre denne utfordringen viste jeg at informantene kunne ha ulike perspektiv. Det emiske perspektivet var viktig for studien (Postholm, 2010).

I studien har jeg observert en undervisningssituasjon og intervjuet læreren. En observasjon vil gi subjektive betraktninger, og tiden tatt i betraktning, har jeg kun fått et lite innblikk i lærerens, elevens og medelevers situasjon. Empirien legger hovedvekt på data fra intervjuene, men noen momenter fra observasjonene trekkes frem for å underbygge eller tilføre nye innhentede opplysninger. Jeg har vært bevisst på å synliggjøre hvilke utsagn som kommer av mine observasjoner og datagenerering, og hvilke utsagn som er informantenes direkte «stemme», gjennom bruk av direkte sitater. I følge Thagaard vil en slik presentasjon styrke påliteligheten (Thagaard, 2009).

Å bruke intervju som en metode for datainnsamling krever velvalgte spørsmål for å sikre at svarene ikke setter informanten i dårlig lys. Det er viktig at informantene ikke blir skadelidende av deltakelsen. Informantene var på forhånd skriftlig informerte om hvilke tema som ville tas opp under intervjuet, slik at de kunne ha tenkt gjennom temaene på egenhånd. Selv om spørsmålene var gjennomtenkte fra mine side, ble de ikke tilsendt informantene. Hensikten min var å gjennomføre et semistrukturert intervju der jeg også skulle kunne følge

opp informantenes svar. Jeg ønsket ikke at de skulle ha fylt ut svarene forut for intervjuet. Det gjør at jeg ikke kan garantere at informantene ville ha gitt andre svar, om intervjuet hadde blitt gjennomført på nytt eller av andre forskere. Mine data tar utgangspunkt i en situasjon på et gitt tidspunkt. Jeg tok imidlertid kontakt med informanten som ble intervjuet først, etter siste intervju. Det hadde kommet fram et element hos de neste informantene som jeg ønsket å sjekke ut hos den første informanten.

3.5.2 Validitet

Validitet viser til om metoden får frem det den var tiltenkt å undersøke. Validiteten kan sees med henblikk på om resultatene viser den virkelighet som er studert (Thagaard, 2009). For å styrke validiteten har studien drøftet empiri opp mot annen relatert forskning. Tjora påpeker at en viktig kilde til validitet er at «forskningen pågår innenfor rammene av faglighet, forankret i relevant annen forskning» (Tjora, 2012, s. 207). Studien har beskrevet temaets kunnskapsstatus og brukt denne i drøfting av empiri.

Forskeren må være bevisst sin tilstedeværelse og at spørsmål vil kunne påvirke forskningsdeltakerne (Postholm, 2010). Å intervju personer i forskningsøyemed var en ny erfaring for meg. Det ble derfor nyttig å gjennomføre et prøveintervju forut for selve forskningen. Gjennom prøveintervjuet fikk jeg justert et par spørsmål, jeg fikk erfart at filming ble for omfattende, og jeg fikk kjent på rollen som forsker. Dette gjorde meg bedre rustet til å møte mine informanter, og til å få tak i det jeg ønsket gjennom intervjuene. Jeg kan ikke garantere at jeg ikke har påvirket informantene mine, men i det de åpnet sitt klasserom for meg, hadde de tatt en beslutning om å la meg få et innblikk i deres virkelighet. Vi fikk også mulighet til å småprate litt før intervjuet. På den måten var vi ikke helt ukjente for hverandre når intervjuet startet, vi kunne senke skuldrene og hadde tid til å sikre at vi oppfattet hverandres utsagn. Mitt inntrykk var at informantene var glade for å kunne bidra til studien. Metoden har gitt svar på studiens forskningsspørsmål, og dermed kan metoden sies å være valid.

«Member checking» er i følge Lincoln og Guba (1985) den viktigste prosedyren for å sikre en troverdig studie. Her ber forskeren informantene lese gjennom beskrivelser og tolkninger som er gjort for å tilsi sin enighet/ komme med endringer eller tilføyelser (Postholm, 2010). Studiens informanter fikk ikke tilsendt det transkriberte datamaterialet. Dette kan sees som en begrensning i studien, men fordi jeg ikke skulle ta med alt materialet videre, kun noen kategorier, valgte jeg å vente til disse var klare. Informantene fikk tilsendt studiens

empirisider. På den måten ville jeg sikre at de kjente seg igjen i teksten og at utsagnene deres var riktig oppfattet av meg som forsker. Informantene fikk her mulighet til å utdype utsagn. Jeg ba informantene også vurdere om kravet til anonymitet var ivaretatt. Alle informantene leste det tilsendte materialet, og ga tilbakemelding i løpet av en uke. Jeg fikk en kommentar som gjorde at jeg utdypet et resonnement noe i forhold til elevens tegnspråkopplæring, for øvrig fikk jeg tilbakemeldinger som: «Det har vært spennende for meg å lese litt om hvordan de har organisert andre steder, og tar med meg tips derfra.»/» Anonymiteten er absolutt der. Jeg har ikke noe å legge til det som er skrevet.»/» Det var omfattende og godt skrevet./» «Så interessant å lese det du har skrevet.» Informant-sjekken har ført til at studiens validitet ble styrket.

3.5.3 Moderat generalisering

Etter å ha sett på studiens reliabilitet og validitet gjenstår det å se på studiens generaliserbarhet (Kvale og Brinkmann, 2010). Ut i fra Tjoras (2012) beskrivelser av ulike generaliseringer, velger jeg å ta utgangspunkt i hans terminologi moderat generalisering. Tjora mener man kan snakke om moderat generalisering ved kvalitativ forskning når man kan vise til at informanter bekrefter felles opplevelser, og at disse samsvarer med tidligere forskning (Tjora, 2012). Selv med kun fire informanter kan man se en viss grad av typiske trekk ved temaet, selv om informantene var tilfeldig plukket ut fra utvalgsriterier og geografiske begrensninger. Utvalgsriteriene styrket muligheten for at det finnes flere innen samme kategori, og at de ville kunne gi en del sammenfallende svar. Når det gjaldt moderat generaliserbarhet var det likevel klart begrensninger i antall informanter. Funnene visste ikke én "sannhet", men et mønster som var gyldige for disse informantene i den perioden jeg intervjuet. Man må ha i tankene at et større utvalg kan gi andre funn og resultater. Til slutt vil jeg trekke frem at det ikke er slik at jeg har utført lik forskning som tidligere, men tidligere studier kan underbygge mine funn.

3.5.4 Etske refleksjoner

Å ivareta de etiske utfordringene er en viktig dimensjon gjennom hele forskningsprosessen. Gjennom studiet vil forskeren ha utviklet sin forståelse av forskningsfeltet. Det er viktig at utviklingsprosessen beskrives slik at leseren får forståelse av antagelser som bekreftes/avkreftes og evt. uforutsette tilfeller som kommer med (Postholm, 2010). Leseren kan på den måten lettere følge forskerens tanker.

Hensynet til barns krav om beskyttelse gjorde at jeg tidlig i prosessen meldte studien til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS (NSD).

Studien hadde meldeplikt til NSD fordi jeg skulle behandle lydopptakene elektronisk og be informantene uttale seg om en tredjeperson; en elev. Meldeskjema ble sendt inn med intervjuguide og informasjonsskriv til lærere og til elevens foresatte. I studier er det viktig å ta hensyn til kravet om informert og fritt samtykke (Dalen, 2011). Jeg måtte innhente samtykke fra foreldrene slik at læreren kunne gå utover sin taushetsplikt. I skrivet til lærerne var det viktig å informere om at deltakelsen var frivillig og at de når som helst kunne velge å bryte ut av studien. Frivillighet er et viktig prinsipp i forskning (Postholm, 2010). Informantene ble samtidig gjort oppmerksomme på kravet til anonymitet og at opptakene skulle slettes etter studiens ferdigstilling. Jeg la ved en samtykkeerklæring der informantene skulle skrive under på at de var blitt gjort oppmerksomme på disse punktene.

Det var viktig å fremheve tidlig egen subjektivitet overfor informantene. I informasjonsskrivet beskrev jeg mitt nåværende arbeid og min praktiske og teoretiske bakgrunn. Dermed sikret jeg at informantene var klar over hvilken erfaringsbakgrunn jeg entret forskningsfeltet med.

Innen det spesialpedagogiske fagfeltet møter man ofte mennesker i utsatte livssituasjoner. Å forske i det spesialpedagogiske fagfeltet krever dermed ekstra varsomhet. Forskning kan belyse uheldige situasjoner, og sette søkelyset på disse, men må hele tiden ta hensyn til den berørte part (Dalen, 2011). I studien har dette punktet til tider vært utfordrende å følge, og det har medført at noen opplysninger ble utelatt av hensyn til enkelt personers anonymitet.

DEL IV Presentasjon av funn og drøfting

I presentasjonskapittelet vil jeg presentere de kategoriene jeg har valgt å se nærmere på. Jeg presenterer empiri fra en kategori med påfølgende drøfting for hver av kategoriene, og avslutter med en oppsummerende drøfting. Presentasjon av empiri vil være basert på klasseromsobservasjon, min forståelse av informantenes utsagn under intervjuet og direkte sitater. Kategoriene som belyses er elevenes læringsmiljø, tegnspråkkompetanse, organisering av ressurser og pedagogisk tilrettelegging. Gjennom å presentere læringsmiljøet ønsker jeg å gi et innblikk i læringssituasjonen til informantenes elever. Studiens fokus gjør at den språklige og pedagogiske tilretteleggingen blir vektlagt i større grad enn kategoriene læringsmiljø og organisering.

4.1 Læringsmiljøet til studiens § 2-6 elever

I Kunnskapsløftet fremheves inkludering som et viktig prinsipp i norsk skole. Den enkelte skole forplikter å sørge for at alle elever får et godt opplæringsmiljø. Studien har tidligere beskrevet viktigheten av trygghet og tilhørighet for å kunne tilegne seg den språk- og fagkompetanse som forventes på mellomtrinnet. For å skape trygghet og tilhørighet for elever med hørselstap trengs tilrettelegging. På www.sansetap.no (en nettside som eies av Statped) er det henvist til fire ulike tilrettelegginger; fysisk, teknisk, pedagogisk og psykososialt. Nevnte momenter bør ligge til grunn for et godt læringsmiljø. Jeg velger å trekke ut språklig tilrettelegging, og presentere funn knyttet til språk i eget kapittel, fordi språk er et essensielt punkt i studien.

4.1.1 Empiri - Fysisk og teknisk tilrettelegging

Alle informantene fortalte om elever som hadde nytte av CI eller høreapparat, det betød at skolen burde legge til rette for gode lytteforhold slik at eleven kunne utnytte sin lydtilgang på en best mulig måte. Det har vært gjennomført akustikkmålinger i alle elevenes primære klasserom, og lydjusteringer var gjort. Elevene hadde klasserom med godt lys, og alle satt ved vinduet for å unngå motlys ved munnavlesning. I klasserom 1, 3 og 4 var det tennisballer under stolbena for å redusere støy og etterklangstid. I klasserom 3 var det støyreducerende matter på pultene. To elever hadde svingstol som gjorde at de raskt kan snu seg, mot den som snakket, med hele kroppen og ikke bare med hodet. Alle hadde klasserom med dør man kunne lukke, slik var uønsket støy utenfra redusert. Alle klasserom i studien vendte ut mot områder der verken bygninger eller veier lagde støy.

Det var lydutfjvningssanlegg i alle klasser, lærerne hadde gode innarbeidete rutiner i å bruke hodebøylemikrofoner og elevene brukte flittig mikrofoner plassert på pulten. Ved skole 1 og 4 var det i bruk mikrofoner som ble stående på bordet når den var i bruk (svanehalsmikrofoner), slik at tegn kunne gjøres samtidig som lyden forsterkes. Ved de andre skolene brukte elevene håndholdte mikrofoner. Skolene hadde også bærbart utstyr som kunne brukes ved bytte av klasserom og aktiviteter utenfor skolen. Det så ut til at skolene hadde gjort nødvendige tiltak for å sikre fysisk og teknisk tilrettelegging.

Jeg observerte at alle klassene hadde et elevantall tilpasset elever med hørselstap. 3 av skolene hadde redusert klassestørrelse som en del av tilretteleggingen for eleven som følger § 2-6. Den fjerde skolen hadde ikke flere elever på trinnet.

Når det gjaldt organisering av pultene i klasserommet så viste mønsteret i materialet at pultene var plassert i u-form. En slik organisering gjorde det mye enklere for eleven med hørselstap å munnavlese alle medelever uten unødig mye bevegelse. Lærerne forklarte at i tillegg fikk de og elevene en god oversikt over samhandlingen i klasserommet med pultene plassert i u-form.

Informant 1: Det fungerer veldig fint å sitte i hesteko, synes jeg. Det er veldig oversiktlig, og hun gir også inntrykk av at det er mye bedre enn å sitte på andre måter som vi har prøvd tidligere. Vi har prøvd to og to i fiskebein f. eks – en periode – i småskolen. Vi er mer fornøyd nå.

Informant 2: Ja, vi har prøvd å sitte i hesteko. Eleven selv synes det er bedre med to og to. Og for meg er det mye enklere med to og to, det er fryktelig langt helt bak dit. Så da diskuterte vi det ikke noe mere, når hun synes det var godt å sitte slik.

Avviket i materialet ble funnet hos informant 2, som har valgt å gå vekk fra hesteko fordi både hun og eleven synes det å sitte to og to var en bedre løsning. Hennes elev satt ved vinduet, og hadde de fleste medelevene bak seg. Det betyr at hun hadde mulighet til å munnavlese de som satt rett bak, og de som satt i midten og bakerst på midtrekken. Eleven kunne delvis munnavlese den siste pultrekken, men hun kunne ikke munnavlese elevene som satt fremst på rekkene. Hun var en av to elever i studien som hadde svingstol.

4.1.2 Empiri - Sosial tilhørighet i klassen

Å si noe om elevenes sosiale tilhørighet vil gi leseren nyttig bakgrunnsinformasjon når man skal danne seg et bilde av elevenes situasjon. Å kunne være en deltaker i klasserommet betyr ofte at trygghet og følelsen av å være en del av, må være tilstede. Alle informantene i studien oppfattet sine elever som godt inkluderte i klassen. Elevene jobbet trygt sammen med

medelever i ulike undervisningssituasjoner, og var en del av det sosiale fellesskapet i friminuttene.

Informant 2: Hun er absolutt en del av klassen, det er ingen som ja, de blir irriterte på henne på samme måte som de blir irriterte på andre. Og når vi prater om at det kanskje er misforståelser som gjør konflikter, så skjønner dem jo det. Hun sier i hvert fall når hun blir irritert, for hun blir irritert. Så hun er absolutt en del av klassen, men det er denne bestevenninne biten, den mangler.

Informant 3: Jeg tror hun er enda bedre integrert i klassen sin enn før. Jeg vet at andre er på besøk hos henne, og at hun er på besøk hos andre. Hun har venner og er med i friminuttene, i diskusjoner og i jenteintriger. Så jeg føler hun er sosialt integrert... Men det er klart det oppstår av og til misforståelser ute i friminuttene som hun kan bli lei seg for. For at hun ikke har hørt eller fått med seg at regelen er sånn eller hun tror at noen sier noe dumt til henne. Slike situasjoner oppstår.

Selv om lærerne opplevde at elevene var en naturlig del av klassen, så de situasjoner der misforståelser oppstod som følge av kommunikasjonssvikt. De ga også uttrykk for en bekymring knyttet til ungdomsskoletiden der elevene i større grad snakker sammen i friminuttene enn de gjør ulike aktiviteter sammen. Informant 2 og 3 trakk også fram foreldrene som en viktig ressurs. Foreldrene hadde fulgt barna på aktiviteter og støttet opp om skolens sosiale aktiviteter.

Informantene ga uttrykk for å ha trygge klasserom, der elevene med hørselstap hadde aksept for å spørre om igjen, og for å be andre flytte seg slik at de kunne munnavlese. Klassene var også flinke til å vente på tur, snakke i mikrofon og holde støynivået i rommet nede. Egen observasjon viste imidlertid både episoder der medelever samhandlet aktivt og uoppfordret med den hørselshemmede eleven, og episoder der de snakket sammen uten å involvere henne og uten at hun gjorde noe med det.

4.1.3 Teori og drøfting

Teknisk og fysisk tilrettelegging skal bidra til å gjøre lærings situasjonen for den hørselshemmede eleven bedre. Teknisk tilrettelegging gjøres i samarbeid med hjelpemiddelsentralen, NAV. Tilrettelegging av gode lys- og lydforhold er avgjørende aspekter. Redusert klassestørrelse blir ofte fremhevet som en viktig faktor når det gjelder tilrettelegging av et godt læringsmiljø for hørselshemmede elever. Det gir ofte større fleksibilitet til å plassere pultene hensiktsmessig med tanke på munnavlesning. Færre elever gir mindre støy og dermed bedre lyd miljø og arbeidsforhold for eleven. Liten klasse førte til at alle elevene lettere ble synliggjort. For elever med hørselstap kan liten elevgruppe øke muligheten for å bygge gode sosiale relasjoner med medelever. Det ser ut til at skolene i stor grad har fulgt de retningslinjer som er gitt i « Veileder for opplæring av barn og unge med

hørselshemming, (Utdanningsdirektoratet, 2011). Materialet samsvarer med de funn Hendar (2012) fant i sin undersøkelse. Den viser at elever som trenger tilrettelegging etter § 2-6 og /eller § 5-1 i stor grad undervises i lokaler regulert for akustikk og har reduserte klassestørrelser.

Informantene opplevde at elevene var trygge i sitt miljø og har tilhørighet til klassens sosiale liv. Studien har imidlertid ikke intervjuet elevene selv, og kan ikke si om deres egen oppfattelse av om tilhørighet og trygghet til medelever var god nok. Den kan derfor ikke si noe om de alltid sier i fra, eller om de til tider resignerer, og velger å miste deler av kommunikasjon og samhandling i klasserommet. Säljö påpeker at i et sosiokulturelt perspektiv skjer læring når barn er i interaksjon med jevnaldrende og i en sosial setting (Säljö, 2006). Læring er en kontinuerlig prosess der skolen er av de viktigste læringsarenaene (Kristoffersen et al., 2009). Dette forstår jeg slik at skolen må tilstrebe og legge til rette for at godt læringsmiljø der barn kan kommunisere med hverandre i læringsaktiviteter. Å føle at man er en del av det sosiale miljøet i klassen ligger til grunn for en tilegnelse av læring. Jeg har valgt å trekke frem informantenes oppfatning av elevens sosiale tilknytning til klassen, for å vise at elementet om tilhørighet i stor grad er tilstede. I hvilken grad elevene regnes som jevnbyrdige lekekamerater er imidlertid usikkert.

Oppsummert kan man si at informantenes elever hadde relativt likt utgangspunkt hva gjaldt teknisk og fysisk tilrettelegging, og sosial tilhørighet i klassen. Alle informantene hadde klasserom og klassestørrelse som var gode utgangspunkt for videre tilrettelegging av et godt læringsmiljø. Ved å sitte i u-form hadde elevene mulighet til å følge med i og delta i klassens formelle og uformelle sosiale samhandling.

4.2 Undervisning i og på tegnspråk

For å få opplæring i og på tegnspråk (§2-6) i læringssituasjoner der samhandling fremmer kunnskapsutvikling vil tegnspråkkompetanse være et viktig aspekt. Jeg redegjør for tegnspråkkompetanse hos § 2-6 elevene, deres lærere og medelever før en felles drøfting av empiri. Slik jeg ser det må alle parter beherske enn felles kommunikasjon som grunnlag for deltakelse og samhandling.

4.2.1 Empiri - Elevenes tegnspråkkompetanse

Et sentralt funn i studien ble informasjonen om elevenes eget språk i bruk. Informantene fortalte om elever som brukte norsk talespråk i egen kommunikasjon med lærer og medelever. Mønsteret i materialet tilsa at ved hjelp av teknisk tilrettelegging hadde elevene en relativt

god taleoppfattelse og de hadde selv en tale som stort sett ble forstått av de andre i klasserommet. Informantene så likevel elever som hadde nytte av tegn/tegnspråk i kommunikasjonsituasjoner.

I fri tale bruker hun vanlig norsk. Både i undervisningen og i friminuttene....Jeg vet ikke hva de bruker hjemme. Jeg ser mor når hun henter av og til. Mye går på tale, og av og til så støtter hun med tegn,Det er naturlig for eleven å bruke norsk tale. Jeg vet ikke om det er fordi her er det få som bruker tegn, og få som kan mye tegn. Det er ikke alt jeg forstår, da må jeg be henne gjenta noen ganger.....Jeg opplever at hun får sagt det hun ønsker å uttrykke.

Hun bruker ikke tegn på skolen, hun er ikke interessert i det, også har det gått seg til lell. Hun får med seg det hun skal, men det kan hende hun hadde fått med seg mer med tegn, det kan jo tenkes. Hun er på kompetansesenteret (deltid²) to ganger i halvåret.... Der går det jo på tegn. Men ellers bruker hun ikke tegn hjemme heller.

Informantene ga uttrykk for at elevene forstod flere tegn enn de selv produserte i skolesammenheng. Informant 4 sin elev behersket tegnspråk i kommunikasjon med døve, men brukte tegnspråk i begrenset grad inne i klasserommet. Flere informanter regnet med at eleven brukte tegn/tegnspråk når de var på deltidsopphold. Når eleven med hørselstap ikke brukte tegn eller tegnspråk, følte det ofte unaturlig for medelever og lærere å bruke tegn.

4.2.2 Empiri - Lærernes tegnspråkkompetanse

Til tross for at jeg observerte lite bruk av tegnspråk i klasserommet, valgte jeg under intervjuet å stille spørsmål om informantenes tanker rundt egen tegnspråkkompetanse og klassens tegnspråkmiljø. To av informantene har tatt et 30 studiepoeng universitetsstudium i tegnspråk, mens to har fått tegn-kurs fra et tilhørende kompetansesenter, nå Statped. Alle informantene opplyste at det var flere ansatte med tegnkompetanse på skolen. Deres kollegaer hadde fått tilsvarende opplæring som dem selv. Det så ut til at skoleeier enten har valgt opplæring gjennom tegnspråkstudier eller kurs i tegn.

Mønsteret i materialet viste at informantene var tydelige på at de ikke hadde god nok tegnspråkkompetanse, verken i tegnspråk eller i norsk med tegn støtte. Tre informanter ga inntrykk av å streve med å opprettholde egen tegnkunnskap, og at det var vanskelig å finne nye tegn. Lite tegnmiljø blant kollegaer, travle arbeidsdager og norskspråklige elever ble brukt som argumenter; «Alle vi som var på kurs synes det var kjempeartig og spennende - dette skal vi få til, men så får vi ikke tid til å praktisere og vedlikeholde».

Informant 1: Jeg har et år med tegnspråkstudier i Trondheim – på deltid, men jeg skulle gjerne hatt mere tegn. Tenk så mye tegn vi lærte, og hva sitter igjen? – Bare en brøkdel, fordi du ikke

² Deltid er en alternativ opplæringsarena i Statped's regi for elever som trenger opplæring i og på tegnspråk (St. meld.18 (2010-2011)).

bruker dem, og man har ikke tid til å holde det ved like..... Jeg underviser ikke på tegnspråk. Jeg underviser heller ikke tegn til tale, og det er ledelsen klar over.

Informant 1 fortalte videre at tegnspråklæreren også hadde høyskolestudier i tegnspråk, mens andre faglærere ikke brukte tegn i sin undervisningssituasjon. Hun brukte de tegnene hun kan i de sammenhenger som var naturlige.

Informant 2: Jeg fikk kurs, når det viste seg at jeg skulle overta klassen, da var jeg på kurs i regi av Statped.... Men fordi hun ikke er interessert i å bruke tegn, hun ønsker å være normal, og så fungerer hun jo så godt som hun gjør, så blir det ikke helt nødvendig –, nei det blir ikke brukt mye tegn i det daglige.

Informant 3 brukte tegn i sin undervisning og var bevisst på at hennes elev hadde nytte av det. Hun så de hadde utfordringer på skolen når det gjaldt å heve egen tegnkompetanse etter hvert som faglige krav til begreper og begrepsforståelse øker. Skolen hadde eleven i fokus og satt inn assistenter/ufaglært lærer med tegnkompetanse i undervisningstimer der faglærer ikke kunne tegn. Informant 4 brukte tegn i alle undervisningssituasjoner. Hun brukte NMT når hun underviste hele klassen, og tegnspråk når hun snakket direkte til sin § 2-6 elev uten å forstyrre medelevene. Hun var samtidig den eneste som hadde tegnspråklige kollegaer, og brukte tegnspråk i teamsamarbeid. Hun ga uttrykk for at sammen med sine kollegaer, så ga de sine elever opplæring på NMT eller tegnspråk i alle fag.

Informant 4: Jeg har 10 vekttall i tegnspråk. Jeg bruker tegnspråk i direkte beskjeder, ser an hvis en annen lærer snakker og hun sliter å få med deg hva som blir sagt, så kan jeg «tolke» på tegnspråk. Det er også situasjoner der alle har begynt å jobbe med eget arbeid, så kan jeg snakke på tegnspråk til min elev, da forstyrrer ikke jeg de andre. Når vi gjennomgår dagen, kan jeg også kutte stemmen, og noe i forbindelse med lunsjen. Resten av tiden bruker jeg norsk med tegn støtte.

Empirien viste at ingen av elevene fikk all undervisning på tegnspråk. Den viste at selv om tre av elevene stort sett fulgte en talebasert undervisning uten tegn som støtte, så var ikke dette et bevist valg fra informantene, men et resultat av manglende tegn- og tegnspråkkompetanse. Empirien viste at lærerne gjorde så godt de kunne ut fra egen kunnskap, men de erkjente at eleven sannsynligvis hadde behov for flere tegn og mer tegnspråk enn de kunne tilby; «men vi klarer ikke å gi henne alle tegnene hun trenger».

I min observasjon så jeg en lærer som brukte norsk med tegn støtte, en som brukte norsk tale med en del tegn som støtte til talen, og to lærere som brukte norsk tale. Jeg observerte kun ett klasserom der medelever brukte tegn/ tegnspråk i sin kommunikasjon.

4.2.3 Empiri - Medelevers tegnspråkopplæring

Med bakgrunn i sosiokulturelt læringssyn blir språk et viktig redskap med tanke på at barn lærer i samhandling med andre jevnaldrende. I tillegg til å motta lærerens formidling, vil § 2-6 elevene også utvikle ny kunnskap sammen med medelever. Jeg ønsket derfor å vite noe om medelevenes tegn-/tegnspråkkompetanse, og hvordan skolen la til rette for å utvikle den, slik at alle i klassen kunne kommunisere uhindret med hverandre. Alle informantene fortalte om opplæring i tegn til hele klassen i forbindelse med den første lese- og skriveopplæringen. I en av klassene fikk en gruppe elever ukentlig tegnopplæring til og med tredje klasse. En av klassene har hatt tegnspråk på timeplanen sin årlig fra 1.klasse, og hadde det fremdeles. En informant fortalte de hadde aktiviteter der tegnspråk ble sett i praksis.

Vi hadde en ts-gruppe som fikk ts undervisning to ganger i uka. De kan jo litt tegn som de bruker til tider, og de andre bruker ikke noe. Vi har tegn på ukeplan hver uke, og prøver å bruke de når det passer i skoledagen, men det blir ikke sånn veldig. Vi kunne gjort mer ut av det kanskje, men det er det med tida da. Dessverre. Nå ser vi Supernytt med tegnspråktolk via nettet to ganger i uka, så da får de sett tegn brukt på den måten, men de skal også følge med for å få med seg innholdet, så det å få med seg mye tegn, det er ikke så lett. De ser i hvert fall bruk av tegn. De ser håndstillinger, bruk av munn når de prater med NN og de små tingene som er ålreit å huske på. Så det blir en ubevisst ting sikkert.

De har hatt ukentlig tegnspråk opplæring nå på sjette året. På småskolen hadde vi også ukas tegn, og de lærte - og vi forventet at de skulle svare med tegn. ... Det er flere sammenhenger der elevene også følger med på tegnspråk, og avleser dette, uten at noen må stemmetolke.....Ja, alle jentene snakker med tegn, og mange av guttene også. Vi tolker de elevene som velger å bruke stemme. Hvis de skal stå foran klassen og legge frem noe, så bruker alle de tegn de kan. Det er norsk med tegnstøtte som er «sjangeren» vår.

I første klasse hadde vi en time i uka der vi lærte tegn, ulike tema, slike hverdagslige ting. Elevene hadde egen perm der de puttet inn tegn, de fikk ukentlig ark med ulike tegn. De fikk tegn i lekse.Nei, de bruker ikke tegn nå, de glemmer litt at hun er hørselshemmet, så sier dem noe til henne, så sier hun hæ.

Etter disse kursene så dreiv vi og øvde på tegn med elever og, men det sklir ut for det har ikke vært nødvendig.

Det viste seg at alle klassene i studien hadde fått noe opplæring i tegn, men at den har blitt redusert etter hvert som elevene ble eldre og fagenes pensum økte. Nå var det kun en skole som ga ukas tegn i lekse mens en annen skole ga ukentlig tegnspråkopplæring. Materialet viste et avvik hos den ene informanten, der brukte medelevene tegn i undervisningen; «Det er norsk med tegnstøtte som er «sjangeren» vår». Det viste seg at ingen av de fire klassene hadde tegnspråk som et funksjonelt språk i alle kommunikasjonssettinger.

Informantenes inntrykk var at det ble brukt lite tegn hjemme. Det var noen mødre som brukte noe tegn som støtte. Tre par foreldre hadde snakket med skolen om at de ønsket mer tegn til sine barn.

4.2.4 Teori og drøfting

Studien viste at selv om elevene fulgte § 2-6, så brukte de alle norsk i hverdagen.

Observasjonen viste at elevene oppfattet mye av lærerens formidling ved hjelp av CI/høreapparat og lydutjevningssanlegg. Lærerne var likevel bevisste på elevenes nytte av tegn i en opplærings situasjon, og flere ga uttrykk for egen manglende tegnkompetanse. Funnene samsvarte med psykolog Maria Midbøe (2012) sin studie om ungdommer med CI. Hennes ungdommer ga uttrykk for at de ikke hadde behov for å ta i bruk tegn for å bli forstått, de visste de hadde en forståelig tale, men de hadde likevel behov for at omgivelsene brukte tegn/tegnspråk til dem. Uten tegn ble dialogen anstrengende og i omgivelser med støy ville misforståelser oppstå hyppig. Midbøe mener omgivelsene må godta denne form for ønske om kommunikasjonsform, og bestrebe seg på å bruke tegn selv om mottaker ikke bruker tegn tilbake (Midbøe, 2012). Elevene i min studie tilhørte en gruppe § 2-6 elever som ved hjelp av teknikk hørte bra i tilrettelagte situasjoner. I samhandling med hørende medelever så det ut til å være hensiktsmessig for dem å bruke tale i sin kommunikasjon. På den ene siden kan man støtte seg til Midbøes forskning, og godta deres form for kommunikasjon. På den annen side kan man anta at manglende tegnspråkkompetanse hos lærere gjorde at elevene ikke ble oppfordret til å bruke tegn, verken den hørselshemmede eller medelevene. Midbøes forskning viste også at elever med hørselstap ville profitert på å få tegn i mer ustrukturerte læringsarenaer og sosiale settinger for å lette en kommunikasjonssituasjon. Med bakgrunn i Midbøe kan man anta at tegn og tegnspråkkompetanse er viktig i for å sikre god samhandling. I studien så det ut til at elevenes usynlige funksjonshemming gjorde det utfordrende for lærere å ta i bruk tegn og tegnspråk i egen undervisning. Det bidro til at elevenes rett til opplæring på tegnspråk ble gjennomført i svært liten grad.

«Veileder for opplæring av barn og unge med hørselshemming» viser til aktuell kompetanse skolen bør inneha når man skal arbeide med barn med hørselstap: Hørselsfaglig kompetanse, spesialpedagogisk kompetanse, tegnspråkkompetanse der normen anses å være kunnskaper tilsvarende 30 studiepoeng i tegnspråk, og kompetanse i norsk med tegn støtte (Utdanningsdirektoratet, 2010). Til sammen anbefales omfattende kompetanse hos de som skal undervise i og på tegnspråk. I følge Opplæringslovens § 10-8 er skoleeier ansvarlig for å gi aktuelle ansatte nødvendig kompetanseheving (Stette, 2010). Studien har ikke gått inn i årsaken til at halvparten av skoleeierne ikke har gjennomført kompetanseheving på høgskolenivå. Funnene samsvarte med Karen S. Barlis studie Døvt i «den inkluderende skole» (Barli, 2003), studien viste at flere lærere underviste elever etter § 2-6 uten å inneha

høgskoleutdanning i faget. Arnesens kartlegging viste også manglende tegnspråkkompetanse hos lærere som underviste elever med hørselstap (Simonsen et al., 2010). Det må samtidig påpekes at empirien viste at utdanning i tegnspråk ikke er nok alene for å gi læreren et godt tegnspråkforråd. Tre av lærerne uttrykte behov for samtalepartnere og tid til praktisk bruk av tegnspråk, for å opprettholde og utvide egen tegn- og tegnspråkkompetanse. Informantene etterlyste skoleledelsens vilje til å tilrettelegge møteplasser der tegn og tegnspråk skulle praktiseres, i for eksempel forbindelse med planlegging av undervisning.

Et av målene for § 2-6 er å la elevene få opplæring i tegnspråkfaget. I den tilhørende fagplanen er et av målene å utvikle elevene til funksjonelt tospråklige elever (Utdanningsdirektoratet, 2006). I følge Øzerk (2005) sin litteratur om tospråklighetsutvikling og Säljö (2006) sin litteratur om sosiokulturelt læringssyn, kreves samhandling med flere når språk skal utvikles. Ut i fra den slik tankegang, kan man undre seg over i hvilken grad elevene i studien fikk mulighet til å utvikle tegnspråk i sitt skolemiljø. Hendar (2012) peker på at det først er når mange ved skolen kan tegnspråk, at man kan snakke om at skolen tilbyr et tegnspråklig miljø. Hendar har i sin undersøkelse hentet definisjonen på tegnspråkmiljø fra Opplæringslovens § 3-9 som omhandler videregående skole, i mangel på omtale av begrepet i § 2-6. I § 3-9 står det: «Med teiknspråkleg miljø er meint skolar som har tilrettelagde opplæringstilbod i og på teiknspråk for hørselshemma elevar» (Hendar 2012, s 35). Ut fra observasjon i klassen og informasjon fra lærerne, så det ut til at en av skolene i studien, 25 %, i noen utstrekning, tilbød et tegnspråkmiljø. Det var skolen der statlige lærer underviste elever med hørselstap. Resultatet viste samme tendens som Hendars undersøkelse. En svært liten andel av lærere som underviste i bostedsskole som beskrev at skolen i stor utstrekning hadde et tegnspråkmiljø (kun 4 av 254 lærer). Lærerne som jobbet i skoler tilpasset for hørselshemmede elever, beskrev i større grad at skolen hadde et tegnspråkmiljø. Når det gjaldt elever som fulgte § 2-6, så viste resultatet at ca. 50 % av lærerne mente skolen i stor grad tilbyr et tegnspråkmiljø. Sannsynligheten for at mange av disse elevene går på tilpassede skoler, er svært stor. Svarene viste at det var utfordrende å lage et tegnspråkmiljø når antall tegnspråkbrukere i miljøet var lite.

Studien samsvarte med tidligere forskning i at det ble opplevd som utfordrende å tilrettelegge for et tegnspråkmiljø på en skole der det gikk et begrenset antall elever med hørselstap. Når eleven i tillegg hadde nytte av tekniske hjelpemidler i opplæringen, og selv brukte norsk tale, ble utfordringen forsterket.

Ohna m.fl. (2004) fant ulike kommunikasjonsmønstre i klasserommene. De observerte klasserom der all tale ble tolket til tegnspråk, mens andre klasserom viste større fleksibilitet i modalitetsbruk. De nevner ikke klasserom uten bruk av tegn. Ser man på muligheten for deltakelse i Ohnas klasserom med tegnspråktolk kontra studiens klasserom uten tegnbruk, så vil man se at klassen med tegnspråktolk ekskluderte eleven i større grad enn i klasserommene uten tegnbruk. Det blir vanskelig å sammenligne klasserommene direkte fordi man ikke kan sammenligne elevenes hørselsutnyttelse med hverandre, men det viser at elever som følger § 2-6 lettere kan bli ekskludert når en tolk skal være tegnspråkformidleren og ikke faglærer. Det kan se ut til at lærerens tegnspråkkompetanse og fleksibilitet i modalitetsbruk, er av avgjørende betydning for om eleven kan være en deltaker i klasserommet i situasjoner der lærer styrer undervisningen.

Studios informanter fortalte om opplæring av tegn til medelever i småskolen, men at det ble redusert hos flere i takt med økt faglige krav og bytte av lærere. Studien viste likevel at der det var satt inn ressurser på å gi organisert ukentlig tegnopplæring til medelever, så bidro det til å øke skolens tegnspråkmiljø og dermed hvilken språkkode som skulle råde i klasserommet. Ohna (2004) mener at «Tegnspråklig undervisning av hørende og døve elever innenfor rammen av bostedsskolen kan være et viktig bidrag for å skape grunnlag for likeverdig deltaking i læringsmiljøet.» (Ohna, 2004, s. 88). Kan man tenke seg at ressurser brukt til å øke tegnspråkkompetanse hos lærer og medelever, kan redusere ressurser til spesialundervisning? Bak denne tanken ligger et sosiokulturelt læringssyn; Elever må kunne samhandle kommunikativt for å kunne bidra til å utvikle hverandres forståelse. Og undervisningen må foregå på et språk hver enkelt kan forstå. Pritchard og Zahl trekker i sin litteratur frem at de klasser som i størst grad klarer å inkludere alle, er de klasser som har gitt opplæring i tegnspråk til alle elevene. De påpeker at språkbruken må tilpasses eleven til enhver tid (Pritchard & Zahl, 2010).

Studien har bestått av et lite antall informanter, og man skal være svært forsiktig med en generalisering. Men den viste en tendens til at lærerens kompetanse i tegn og tegnspråk påvirket tegnspråk i bruk på flere områder. Høy tegnspråkkompetanse økte muligheten for at en § 2-6 elev fikk sin opplæring på tegnspråk. Økt tegnspråkkompetanse hos flere i lærerteamet førte til at læreren opprettholdt og utviklet sin kompetanse. Lærerens tegnkompetanse påvirket forventninger til medelevers bruk av tegn. Bevissthet omkring tegnspråk påvirket medelevers opplæring i tegnspråk. Det så ut til at kommunens og skoleledelsens satsing på tegnspråkutdanning og hørselsfaglig opplæring av ansatte i

skoleverket vil ha en stor medvirkning til om en § 2-6 elev vil få opplæring i tegnspråk i et tegn- eller tegnspråkmiljø. Høy kompetanse hos lærere økte sannsynligheten for inkludering og utvikling av bimodal tospråklig kompetanse hos eleven med hørselstap. Lærerne virket også som språkmodell for klassens elever.

4.3 Organisering av ressurser

4.3.1 Empiri

Informantenes elever var relativt like; De hadde ingen kognitive tilleggsvansker, de ble beskrevet som gode lesere og hadde et godt utviklet talespråk. Alle informantenes elever hadde fått tildelt noen ressurser, men de var svært forskjellig med tanke på antall timer og bruk av timene. Informantene formidlet tydelig at de ønsket minst mulig undervisning i enetimer for eleven. Det var enighet om at læring skjer i klassens fellesskap i samhandling med medelever, og at det var en fin balansegang mellom å trene på spesifikke elementer med egen lærer, kontra å jobbe i gruppe og i klasse. Tre av informantene fortalte at lærerteamet vurderte organiseringen fra emne til emne i løpet av året. Ressursene var gitt, men organiseringen varierte.

Informant 1 fortalte at eleven hadde ressurser til ukentlig tegnspråkundervisning etter § 2-6 og 2 timer tale- og lyttetrening med egen lærer. Hun har i tillegg tre spesialpedagogiske timer med kontaktlærer.

Informant 1: Det varierer om det er gruppe, i klasse eller en til en. Når vi er en til en, så jobber vi spesielt med samfunnsfag og engelsk, mest engelsk.

Informant 2 hadde assistent i alle klassens timer. I tillegg hadde eleven en time med assistent etter ordinær skoletid tre ganger pr uke. Assistent-ressursen var gitt som følge av elevens opplæring etter § 2-6. Eleven hadde ingen ekstra pedagogressurs. Eleven fikk ukentlig lytte- og tale trening gjennom en privat virksomhet. Dette var organisert via foreldrene, og var ikke en del av opplæringstilbudet. Assistenten hadde imidlertid et samarbeid med virksomheten og videreførte noe av deres arbeid. Informant 3 fortalte at eleven har 6,25 spesialpedagogiske timer pr uke. Ressursen ble brukt til å undervise en mindre gruppe elever, eller til å støtte eleven inne i klassen, fortrinnsvis i basisfagene.

Informant 3:Vi klarer ikke å gi henne alle de tegnene hun trenger, men legger til rette for at hun er med på små grupper når nytt stoff skal gjennomgås. Da har jeg henne med og noen andre, og det er ikke bare svake elever.

Informant 4 gikk i tolærersystem. Lærerne planla sammen hvem som hadde klasseledelsen fra time til time, på den måten nyttiggjorde de hverandres kunnskapsområder. Eleven til informant 4 hadde for øvrig tegnspråkundervisning i tillegg til ordinær timeplan. Eleven fikk lyttetrening 1,5 t pr uke med kontaktlærer. Eleven hadde ingen ressurser knyttet opp mot § 5-1.

Når det gjaldt organisering av elevenes undervisning etter de fire fagplanene som følger § 2-6, viste empirien store sprik. Informant 1 fortalte at eleven fulgte fagplanene for tegnspråk for døve og tunghørte og drama & rytmikk for døve og tunghørte. I fagene norsk og engelsk fulgte eleven klassens ordinære fagplaner. Informant 2 og 3 fortalte at elevene deres fulgte ordinære fagplaner i alle fag. De var ikke klar over alle fagplanene som fulgte med § 2-6, men begge visste om at eleven kunne få opplæring i tegnspråk. Den ene kommunene hadde søkt etter tegnspråkkyndig lærer i 1. klasse, men ikke fått søkere. Den andre informanten fortalte om foreldre som hadde uttrykt at barnet ikke skulle ha opplæring i tegnspråk på bostedsskolen. Eleven fikk opplæring i tegnspråk i forbindelse med deltidsopphold i Statped 3-4 uker pr år. Informant 4 ga uttrykk for at eleven hennes fikk undervisning i alle fire fagplanene for døve og tunghørte, men at norsk og engelsk ble undervist i klasse med hørende. Her sørget tolærersystemet for tilpasningsmuligheter som bidro til at de fleste kompetansemålene ble dekket.

4.3.2 Teori og drøfting

Empirien viste tre interessante funn som jeg vil se nærmere på. Det første er bruk av spesialpedagogisk ressurser, det andre er ressurser knyttet til undervisning på tegn/tegnpråk og det tredje er undervisning i fagplanene for døve og sterkt tunghørte.

Å få opplæring etter § 2-6 gir i utgangspunktet ikke rett til ekstra ressurser ut over undervisning i fagplanene for døve og sterkt tunghørte. Som tidligere skrevet berører ikke § 2-6 spesialpedagogiske sider ved elevens opplæring. Empirien viste at to av elevene har fått en spesialpedagogisk ressurs som skal bistå elevene i fag der de sliter med faglig måloppnåelse. Ressursen har ofte blitt brukt til tale-lyttetrening, basisfag og begrepsforståelse. En tredje elev har fått assistenttimer etter § 2-6, som skal dekke samme behov.

I Hendar rapport får 143 elever opplæring etter § 2-6, 105 av disse får også opplæring etter § 5-1. Hendar uttaler i sin rapport at andelen med spesialundervisning «*var så stor, kom som en overraskelse*» (Hendar, 2012 s. 25). Rapporten mener det høye tallet er med på å vise at hørselstap i skolen får store konsekvenser (Hendar, 2012). Man må ta høyde for rapportens

lite spesifikke innhold i § 5-1, den viser ikke om timene brukes til tale-lyttetrening, til styrke i engelsk eller om de brukes til spesifikke individuell opplæring der eleven har begrensede muligheter til å oppnå et fags kompetansemål.

Empirien samsvarer nokså godt med Hendars rapport. Informantene sier ingenting om spesifikke vansker hos elevene, man kan derfor undre seg om spesialundervisning gitt til å støtte i basisfag og begrepsforståelse, gis på grunn av manglende tegnspråkkompetanse hos lærer og elev. Et interessant spørsmål er hvorvidt elevene hadde hatt behov for spesialundervisning i den utstrekning hvis de hadde en tegnspråkkyndig pedagog, som kan tilrettelegge for gode kommunikasjons- og samhandlingssituasjoner i klassen. På den ene siden trenger mange elever med hørselstap spesifikke begrepsopplæring fordi de ikke får auditiv informasjon gratis (Fiksdal & Nervik, 2009). På den annen side: Kan det være slik at kommuner bruker ressurser på spesialundervisning fordi de ikke har tegnspråkkyndig personalet? Kan det være slik at der man har et tolærersystem ikke skiller på om ressursen er knyttet til § 2-6 eller § 5-1? Eller gir et tolærersystem der lærer(e) har tegnspråkkompetanse ressurser og tid til å gi en tilpasset undervisning slik at spesialundervisning ikke trengs? Uansett ser det ut til at kommunene gir elever med § 2-6 ressurser for å prøve å tilrettelegge for et likeverdig opplæringstilbud.

Lærerne i studien informerte om en fleksibilitet i ressursbruken. Lærerne hadde et tett samarbeid og diskuterte hvordan ressursen best mulig skulle nyttiggjøres til det beste for eleven. Det kom tydelig frem at lærernes læringssyn samsvarte med Säljös (2006) beskrivelse av sosiokulturelt læringssyn. Informantene ga uttrykk for at elevene med hørselstap profiterte på å lære gjennom samhandling med jevnaldrende og å være i et fellesskap, og at man må etterstrebe det i stor grad. Materialet samsvarte også med Simonsen m fl (2010) som sier skolene må vurdere nøye når elevene skal undervises ute av klassen (Simonsen et al., 2010).

Informantene kunne enkelt deles i to grupper, når det gjaldt ressurstilgang. Mønsteret viste at lærerne hadde noe støtte i sin ivaretagelse av elevens utvikling. Avviket var en informant der eleven hadde pedagog med hørselsfaglig- og tegnspråkkompetanse i alle fag. Eleven i seg selv var ikke ulik de øvrige elevene i undersøkelsen, men hun hadde et klart fortrinn med tanke på å få opplæring etter § 2-6. På hvilken måte ressursene ga utslag i det å få undervisning på tegnspråk, og det å få en visuelt tilrettelagt undervisning vil bli diskutert i det påfølgende kapitlet. Men et interessant funn i empirien, var hvordan bruk av ressurser slo ut i bruk av

tegn og tegnspråk. Det så ut til at en organisering med to lærere, der en eller begge behersket tegnspråk, gjorde at kommunikasjonen i klassen i større grad realiserte § 2-6.

Empirien viste at kun en av fire elever fikk opplæring i alle fagplanene som følger § 2-6, mens en annen fikk opplæring i tegnspråk og drama & rytmikk for døve. Her er teksten i lovverket klar; så lenge man gjør bruk av retten til opplæring i og på tegnspråk, skal man følge de fire læreplanene for døve og sterkt tunghørte (Stette, 2010). Studien viste stort sprik mellom empiri og styringsdokument. Kan dette komme av uvitenhet eller evnen til å se barnets behov forut for juridiske bestemmelser? Kan det være slik at for å følge Opplæringslovens § 1-3 som stadfester kravet om tilpasset opplæring (Stette, 2010), så må § 2-6 i noen sammenhenger vike? Tilsvarende konklusjon fremkom i Simonsen m fl. (2009) egen undersøkelse der flere elever med CI hadde andre språklige og kommunikative mønstre enn det § 2-6 krever. Deres forskning viste elever som fikk opplæring etter § 2-6 av økonomiske grunner, men i praksis fulgte man ikke opp innholdet i paragrafen fordi det ikke dekket elevens behov (Simonsen, 2009).

4.4 Læreren tilrettelegging av undervisning

4.4.1 Empiri

Elever som følger § 2-6 skal i følge lovverket, får opplæring i tegnspråkfaget. Et av fagets mål er å gjøre elevene funksjonell tospråklige. Elevene skal lære tegnspråk, norsk talespråk og norsk skriftspråk. Empirien har til nå gitt leseren en innsikt i elevenes tegnspråkkunnskaper. Før jeg legger frem læreren tilrettelegging av undervisning ønsker jeg å gi leseren et lite innblikk i elevenes norskkunnskaper. På den måten får leseren en bredere forståelse av elevenes kunnskaper og hva læreren må ta hensyn til. Mønsteret i materialet viste at informantene beskrev elever som stort sett brukte norsk i sin kommunikasjon, som var gode lesere og som hadde et godt begrepsforråd. På spørsmål om informantene tenkte at elevene var aldersadekvat i forhold til norsk grammatikk svarte de:

Hun er ikke noe flink i rettskrivning. Det er vel sagt det er vanskelig for henne å bli, så lenge hun skriver etter hva hun hører. Hun må bare lære seg etter hvert at sånn skrives det...Men vi kan høre når hun leser og snakker at det er mange endelser som blir kuttet ut. Men om det er fordi hun ikke hører det, eller om hun ikke forstår det – det er jeg ikke sikker på.

Hun er nok aldersadekvat, men hun har noen utfordringer. Språket og begrepene ivaretas gjennom god støtte på skolen. Hun blir fulgt godt opp. Hun hadde lidt faglig hvis ikke vi kunne ha tilrettelagt og sjekket opp i etterkant.

Utsagnene viste at selv om flere av elevene i studien hadde svært begrensete tegnspråk kunnskaper, så hadde de et relativt godt norsk språk, men slet noe med grammatikk. Dette var

et viktig funn da det viste at elevene hadde et førstespråk, men det var ikke tegnspråk. Det var norsk.

Studien har tidligere sett på fordeling av ressurser og at informantene underviste etter ulike modeller. Her er fokuset hvordan læreren tilrettela undervisning av hele klassen. Hvilke tilpasninger gjorde de for å ivareta eleven med hørselstap? Informantene ga uttrykk for at de tenkte på eleven med hørselstap i forbindelse med planlegging av undervisning, men de opplevde ikke at de i stor grad måtte tilpasse sin undervisning etter den ene eleven. De fremhevet repetisjoner, begrepsforklaringer og konkretisering via bilder og filmsnutter som viktige elementer i undervisningen, og poengterte at dette var viktig for alle elevene, ikke bare den hørselshemmede. Mønsteret i materialet tilsa at lærerne ikke opplevde muntlige fag som mer utfordrende for eleven med hørselstap enn for normalt hørende elever.

Informant 1: Det har blitt en helt naturlig del, det at en tenker på hvor en står når en skal undervise, og så forklare begrep litt nøyere, og repetere ting litt oftere og stopper opp og hører om alle har skjønnet det. Men det er ikke nødvendigvis slik at man bare skal tenke på det når det er en hørselshemmet der. Jeg prøver å få til noen bilder, eller vise en film, noen korte klipp fra nettet, som kan underbygge tekster eller temaer.

Informant 2: Det tilrettelegges ekstra i engelsk det er i hovedsak der. Jeg prøver jo å tenke på alle, hun er ikke den svakeste i noe fag bortsett fra engelsk, og det er jo ofte de man tenker på.

Informant 3: Vi er med på en ØLU-satsing i kommunen (økt læringsutbytte i alle fag), og der er det veldig fokus på ord og begreper. Det vi opplever er at vi har jo elever som sliter med ord og begreper og forståelse, men NN har veldig forståelse på plass, hun er veldig flink på mange ord og begreper.

Informant 4: Det er mye stoff på mellomtrinnet som er faglig krevende, og det er viktig å holde begrepene på et visst nivå, vi skal forberede dem til ungdomsskolen. Den viktigste tilretteleggingen min er at jeg må være godt forberedt. Det å ha konkreter eller tegning, skrift på kort – det bruker jeg hele tiden. Jeg har også mulighet for å lukke informasjonen med eleven når vi jobber ute med enetimer. Men jeg bruker ikke mye av tiden vår til det. Hun oppfatter mye av det som blir gjennomgått i timene.

Alle elevene hadde mulighet til å få ekstra støtte i enetimer eller i liten gruppe, hvis fagstoffet skulle være for vanskelig. En av lærerne hadde faste individuelle timer ukentlig der hun kunne forberede eleven på nye temaer og begreper. Hun opplevde det som nyttig og kunne sjekke elevens kunnskap i disse timene. Hun kunne gi eleven god kontinuitet i faget fordi hun underviste både ene-timen og klassen. På den annen side mistet eleven undervisning i et annet fag til fordel for ene-time med faglærer/kontaktlærer. En elev hadde assistent som fulgte klassens undervisning og som i etterkant kunne ta opp vanskelige begreper med eleven. Informanten opplevde at assistenten var til stor hjelp. Assistenten så hva som ble gjennomgått i timene, og hva eleven var usikker på. Han visste hva som ble viktig å sikre i etterkant.

Informanten så at ulempen med organiseringen var at eleven aldri fikk gjennomgått fagstoffet i forkant, kun i etterkant. En skole har tolærersystem, der den ene læreren hadde mulighet til å sikre at eleven hadde forstått en felles gjennomgåelse i selve undervisningstimen.

Jeg observerte hver klasse en undervisningsøkt. Alle lærerne hadde forberedt aktiviteter der elevene skulle jobbe sammen. Jeg observerte elever som jobbet med pararbeid og elever som arbeidet i grupper på fire-fem elever. Alle elevene klarte å delta i samhandlingen om oppgaven gitt av læreren, men jeg så en markant forskjell på pararbeid og grupper på fire elever. Det var tydelig at i grupper på flere enn to, i grupper der det var flere hørende enn hørselshemmede elever, så klarte ikke eleven med hørselstap å oppfatte innholdet i kommentarer og morsomheter som ble sagt mellom elevene utenfor selve oppgaven. Dette var gjerne utsagn elevene kom med når læreren var opptatt med en annen gruppe. Det var derfor vanskelig for lærerne å avdekke kommunikasjonen som eleven med hørselstap mistet. Et sted kom en assistent fort til gruppen, eleven begynte da å kommunisere med han istedenfor med sine medelever. Gruppearbeid var en utfordring for elever med hørselstap, fordi det fort ble mye unødig støy, og turtakingen var vanskelig å styre. To lærere var bevisste dette og fortalte at de sjelden brukte gruppearbeid i undervisningen. En lærer fortalte at gruppene ble satt sammen slik at gode tegnbrukere kom på samme gruppe. De kommuniserte i stor grad ved bruk av NMT, og gjentok villig hvis det ble påpekt at de glemte seg.

Jeg observerte at flere lærere brukte smartboard til skriftlig informasjon. På den måten kunne eleven med hørselstap sjekke om hun hadde oppfattet rett via hørselen. Smartboard ble også brukt til å gi elevene en visualisering av faglige emner. Et annet moment som ble observert i flere klasserom var en klar strukturert undervisning; Mål for timen ble presentert, oppgaver ble tydelig gjennomgått og man oppsummerte timen til slutt. Jeg observerte også at alle lærerne hadde hyppig blikk-kontakt med den hørselshemmede eleven, spesielt gjaldt det elevene som fikk undervisning basert på tale. Gjennom å avlese hverandres blikk fikk læreren en rask tilbakemelding på om eleven forstod eller ikke.

Statped jobber kontinuerlig med å utvikle læremidler for elever med hørselstap. Nettstedet www.erher.no kan fritt brukes og dekker ulike fagområder. På nettstedet formidles informasjonen på tegnspråk og norsk tale. To av informantene var ikke informerte om nettstedet, men var positive til å se hva det tilbyr. De to andre informantene brukte stedet jevnlig i tillegg til nyheter på tegnspråk på NRK/TV2.

4.4.2 Teori og drøfting

En studie med kun fire informanter kan gi svært sprik i funn. I min studie har elevene vært overraskende like på mange områder. De hadde blant annet god utnyttelse av teknisk tilrettelegging i klasserommet som gjorde at de oppfattet mye av fagstoffet læreren formidlet, i rolige omgivelser. Her kunne man etterprøvd disse påstandene ved og sjekket eller snakket med elevene om egen forståelse. Men jeg har valgt å stole på lærerens kjennskap til eleven og deres profesjonalitet, og antok de så når eleven oppfattet eller ikke. Empirien viste at de fleste informantene tok i bruk ulike visuelle didaktikk for å underbygge egen formidling. En slik visualisering bidro til å lette tilgjengeligheten for informasjon til eleven. Tre informanter trakk spesielt frem betydningen av å sikre elevenes forståelse av innhold i nye begreper. Dette ble fortrinnsvis gjort i hel klasse. For å sikre at alle elevene kan være likeverdige deltakere i en klassesamtale, anser jeg det som et pre at eleven med hørselstap sikres forståelse av begreper i klassens innlæring. Det å kunne delta i håndopprekking og diskusjoner, det å kunne gi og bidra, er viktige elementer i læringsprosessen jfr. Säljö (2006). Det kunne også se ut til at gode kunnskaper om undervisning og tilrettelegging for elever med hørselstap bidro til en større grad av visuell undervisning.

I undervisningen av elever med hørselstap må kommunikasjonen sikres spesielt. Et barn med hørselstap kan fort miste noe av det en medelev svarer, og dermed risikere å gi samme svaret selv uavhengig som svaret er rett eller feil, eller resonere videre på galt grunnlag. Det kan føles utrygt og man risikerer at den hørselshemmede trekker seg fra samtalen (Pritchard & Zahl, 2010). Rolige omgivelser, visualisering av temaer og bruk av tegn/tegnspråk vil bidra til å sikre den hørselshemmedes forståelse. Informantene ga uttrykk for at de i ulike grad følte behov for å tilpasse undervisningen sin til eleven med hørselstap. I mange situasjoner kunne eleven følge den ordinære undervisningen. Empiri viste at å følge og oppfatte læreren gjennom hennes styrte formidling og med bruk av forsterkerutstyr i rolige omgivelser, ofte gikk tilsynelatende greit. Gjennom å bruke tekst i undervisningen vil læreren kunne hjelpe den hørselshemmede med å sikre at den har oppfattet rett, og dermed trygge eleven slik at den tørr å delta i klassens kommunikasjon.

På den ene siden viste studien at informantene opplevde elevene som relativt gode lesere. Det sammenfaller med Arnesens forskning, som mener mange elever med hørselstap tidlig mestrer avkodningsprosessen (Garm, 2009). Engen påpeker at å opprettholde gode leseferdigheter når tekstene inneholder abstrakte uttrykk og forståelse av innholdet kreves, kan være en større utfordring (Garm, 2009). På den annen side kan man undre seg om elevene

har kommet på et steg i sin leseutvikling som gjør at de behersker lesing på et abstrakt nivå eller om tekstene fremdeles er «nære» nok. Å beherske lesing er uansett en fordel for elever som ikke får inn informasjon auditivt. De vil gjennom lesingen få tilgang til norsk språk og informasjon gjennom lest tekst. Likevel trengs et språkmiljø og interaksjon med andre for å utvikle gode begrepsstrukturer (Grønlie, 2005). Studien har ikke intervjuet elevene og dermed ikke undersøkt om elevene tilegnet seg fagstoff gjennom å lese fagbøker, eller om de tilegnet seg fagstoffet ved lærers gjennomgang. Hørselshemmede elever vil i mindre grad fange opp informasjon auditivt, informasjon som hørende barn får gratis via radio, tv og samtale foreldre imellom. Noen elever med § 2-6 kan dermed ha en begrepsforståelse som ikke er aldersadekvat. Dette gjør at de i større grad trenger å tilegne seg begreper i strukturerte omgivelser for å oppnå et akademisk språk jfr. Cummins (Øzerk, 2005). Empirien viste at elevene i studien klarte å tilegne seg kompetansemålene i flere muntlige fag gjennom norsk språk, men ikke om forståelsen ville vært bedre hvis de hadde fått en bedre bimodal tospråklig opplæring.

Dagens teknologi gir lærere gode muligheter til å visualisere egen undervisning gjennom tekst og bilder. Empirien viste at alle hadde smartboard i klassen. Det betyr at læreren kan ha skrevet ned dagsplan, mål for timen og annen viktig informasjon. Det gir også læreren mulighet å utnytte internett ved å vise bilder av nye begreper og videosnutter knyttet til aktuelle emner. Smartboard ser ut til å gjøre informasjon og fagstoffet lettere tilgjengelig uten bruk av tegn/tegnspråk. På den annen side kan smartboard ikke erstatte samhandling og kommunikasjon, men et pedagogisk virkemiddel.

I skolen brukes ulike organiseringsformer for tilegnelse av pensum. Studien viste at gruppearbeid var en utfordrende form for organisering, fordi turtaking var vanskeligere å styre. Elevsamarbeid brukes for å lære elever å begrunne, argumentere og presentere, noe som er viktige elementer i elevens utvikling (Pritchard & Zahl, 2010). Her vil et felles språk gjøre kommunikasjonen lettere, samtidig bør man være bevisst på hva man kan forvente av barn med tanke på å ta hensyn, turtaking og jobbe strukturert. Det kan se ut til at pararbeid i større grad sikrer en jevnbyrdig kommunikasjon mellom hørende og hørselshemmede elever. På den måten vil eleven lettere være en deltaker, og ikke utvikle strategier for å unngå å bli en samarbeidspartner.

Å tilrettelegge undervisningen slik at alle blir inkludert i ulike organiseringsformer, er en utfordring. I forskning gjort av bl.a. Ohna (2004) viste observasjon at arbeidstimer ga en mer

uformell kommunikasjon i klassen enn ved lærerledete sekvenser. Det gjorde at økter tilrettelagt for individuelt tilpasset arbeid likevel ekskluderte eleven med hørselstap fra samhandlingsprosesser i klassen. Eleven ble ekskludert fra det kommunikative rom. Det viser at læreren ikke bare må tenke på de faglige oppgavene og målene, men også klassens kommunikasjon med tanke på samhandling. Ohna så også at den hørselshemmede eleven ble ekskludert i ulike sammenhenger i forbindelse med kommentarer som ikke hadde direkte med undervisningen å gjøre. «Det er ikke så viktig» og «glem det» er kommentarer som virker sårende og ekskluderende. Under min observasjon så jeg kun i svært begrenset omfang elevene jobbe med individuelle oppgaver, men jeg observerte de i små sekvenser med uformell prat, og erfarte da det samme som Ohna m fl; elevene ble lett ekskludert i uformelle samhandlinger der medelevene ikke brukte tegn. En elev hadde medelever som behersket tegn ved siden av seg, de brukte tegn når hun var en del av samhandlingen. Det ser ut til at skolene har en stor utfordring med å gjennomføre alle samhandlingssituasjoner slik at de inkluderer en elev med hørselstap.

Tolærersystem ga mulighet for at lærerne kunne utnytte hverandres kunnskaper og de kunne dele klassen i mindre grupper etter behov. Tolærersystem bidro til å ivareta eleven med hørselstap fordi hun kunne få støtte og forklaring i løpet av timen. På den annen side krever tolærersystem tid til samarbeid. Gjennom tett samarbeid og godt planlagte timer vil lærerne kunne gi elevene en inkluderende og tilpasset opplæring. I situasjoner der den ene læreren fungerer som tolk, vil sjansen for å ekskludere være til stede jfr. Ohnas artikkel (2005) som omhandler egen studie. Ohna påpeker at der tegnspråk ble brukt parallelt med norsk, så man ekskluderende prosesser med tanke på samhandling og deltakelse. I situasjoner der NMT tas i bruk ble eleven med hørselstap mer inkluderende i fellesskapet (Simonsen et al., 2010).

4.5 Sammenfattende drøfting

Studien har gitt innblikk i hvordan ulike skoler løser utfordringen med bimodal tospråklighet i klasserommet. Informantene erfarte at § 2-6 elever med talespråklig opplæring, mestret skolehverdagen sin på en tilfredsstillende måte på mellomtrinnet. Studien har også vist at ressurser, hørselsfaglig- og tegnspråkkompetanse er viktige suksessfaktorer for realisering av § 2-6.

Til tross for at kravet om tegnspråk som førstespråk ble endret i § 2-6 i 2008, slik at den nå også innbefatter elevens behov for tegnspråkoplæring etter sakkyndig vurdering, så har ikke paragrafen endret kravet til tegnspråk og tilhørende fagplaner (Stette, 2010).

Opplæringslovens § 2-6 gir ingen valgmulighet for foreldre, lærere, skoleledere eller skoleeiere til å gi individuelle tilpasninger hvis man skal følge forvaltningens lovverk, da må eventuelt en sakkyndig vurdering anbefale spesialundervisning. Studien viste at skoler som hadde en § 2-6 elev, som ved hjelp av tekniske hjelpemidler nyttiggjorde seg lyd og hadde en god forståelig tale, svært sjelden klarte å tilrettelegge for et tegnspråkmiljø. Skolene og lærerne bestrebet seg på å tilrettelegge for gode læringsvilkår, men i stor grad uten å ivareta kravet om opplæring i og på tegnspråk. I følge Utdanningsdirektoratets retningslinjer manglet også flere skoler lærere med hørselsfaglig kompetanse (Utdanningsdirektoratet, 2010).

På den ene siden kan man undre seg om elevene, til tross for sin lydutnyttelse, ville ha profitert på tegnspråk i sin opplæring? Ville en opplæring på tegnspråk gi elevene en bedre mulighet for faglig deltakelse og økt læringsutbytte? Dette blir et hypotetisk spørsmål, men flere av informantene ga uttrykk for at elevene trengte flere tegn enn hva de klarte å gi, og at elevene så frem til deltidsopphold der tegn ble brukt. Og Hendar (2012) konkluderer i sin rapport at skolerresultatene sannsynligvis vil bedres ved forbedret mulighet til deltakelse og kommunikasjon. Fra og med høsten 2014 vil de fleste § 2-6 elever få opplæring på bostedsskolen, og de vil med stor sannsynlighet være den eneste eleven med hørselstap i sin klasse. Tegnspråk er et visuelt-gestuet-språk som det vil være vanskelig for klasseleder å bruke som undervisningsspråk i klasse med hørende og hørselshemmede elever. Det betyr at opplæring på tegnspråk må foregå parallelt med talespråklig undervisning i klasserommet eller på eget grupperom, noe som ikke er formålstjenlig for elevens læring. Empirien viste at dagens praksis fungerer på en måte som gjør skolen til «lovbrytere» i forhold til § 2-6, fordi det er store utfordringer knyttet til å gi undervisning på tegnspråk til en elev.

På den annen side er spørsmålet om hørselshemmede elever, som nyttiggjør seg tekniske hjelpemidler som CI/ høreapparat slik at de har en god norskspråklig tale og god lydoppfattelse, vil profitere på å få all opplæring på tegnspråk? Ut fra et sosiokulturelt læringssyn vil elever ha god utbytte av å få opplæring sammen med sine jevnaldrende medelever. Å gi medelever opplæring i NMT vil være å arbeide mot en felles kommunikasjonsstrategi som kan fungere for alle elevene i klassen, og bidra til å gjøre en inkluderende opplæring mulig. Å gi eleven med hørselstap opplæring i tegnspråk vil bidra til å gi henne en form for bimodal tospråklighet i retning av det Pritchard og Zahl beskriver som opprettholdelsestospråklighet (Pritchard & Zahl, 2010). Et av formålene med tegnspråkfaget er å gi avlesnings- og produksjonskompetanse som et nødvendig grunnlag for læring i ulike fag (Utdanningsdirektoratet, 2006). Med det forstår jeg at faget skal bidra til å heve elevens

språk opp mot et akademisk nivå, og eleven kan ta med seg faglig begreper på tegnspråk inn i andre fag. I følge Cummins vil et godt språklig grunnlag i både norsk og tegnspråk gi § 2-6 eleven større utbytte av å veksle mellom modalitetene, og kunne benytte seg av NMT som en felles kommunikasjonsstrategi. En slik tanke samsvarer med Ohna m.fl. (2004) sin klasseromsobservasjon. Ohna konkluderte med at mulighet for å veksle mellom modalitetene førte til større grad av inkludering. Ut fra denne argumentasjonen vil det å inneha en bimodal tospråklighet gi eleven mulighet for en god begrepsutvikling, faglig utbytte og deltakelse, og samhandling med jevnaldrende. Samtidig vil ikke en slik kommunikasjonsstrategi gi eleven det § 2-6 innebærer; den vil gi eleven opplæring i tegnspråk, men på NMT med tegnspråk som støtte ved behov.

Studien har vist at bostedsskolene har hatt ulike forutsetninger for tilrettelegging av en bimodal tospråklig undervisning. Funn og resultater i studien vil ikke være gjeldende for alle § 2-6 elever, men er en indikasjon på at flere døve elever profiterer på sine CI og nyttiggjør seg disse. Skolepolitiske tanker om opplæring på bostedsskolen samsvarer ikke alltid med muligheten til å få en opplæring etter § 2-6 med de krav som i dag ligger der. Ulike læringsfellesskap i samarbeid med kompetansesentrene har vært utprøvd (Ohna, 2004). Denne muligheten vil i stor grad forsvinne når tre av de fire statlige døveskolene avvikles våren 2014. I følge Ohna (2009) behøver ikke foreldrenes valg av § 2-6 hindre en talespråklig opplæring sammen med hørende jevnaldrende elever, men miljøet må tilrettelegges.

Det vil i fremtiden være spennende å se om skolepolitiske myndigheter ser behov for å endre § 2-6 slik at den ut fra individuelle hensyn, blir lettere å oppfylle. Noen tiltak er allerede igangsatt: Kunnskapsdepartementet er i samarbeid med Norges Døveforbund og Språkrådet enige om «Tegnspråkpakken» (2013), et sett med tiltak som skal styrke tegnspråket i Norge, blant annet ved kompetanseheving hos lærere (Utdanningsdirektoratet, 2013). De fire læreplanene for døve og sterkt tunghørte er ute på høring, det skal bli spennende å se hva slags resultat som kommer ut av det. I følge Eikli kan den pågående prosessen føre til at direktoratet også vil kunne gjennomføre en vurdering av § 2-6 (Vidje, 2013). Hva fremtidige styringsdokumenter vil inneholde er altså noe uklart, men med dagens teknologiske utvikling er det viktig at politikere reviderer styringsdokumenter jevnlig slik at de blir formålstjenlige for opplæring og utvikling, slik at av den enkeltes livskvalitet sikres.

Studien har tatt utgangspunkt i læreres erfaring med undervisning på mellomtrinnet, etter ønske om ta utgangspunkt i mer krevende fordi skolens faglige krav er mer omfattende enn på

småskolen. På ungdomsskolen krever kompetansemålene enda større faglig og språklig forståelse. Det hadde vært interessant og sett nærmere på hvordan lærere opplever deltakelse av § 2-6 elever på ungdomsskolenivå. Et interessant aspekt ved videre forskning hadde også vært og tatt utgangspunkt i elevenes erfaring og opplevelse, og på den måten fremhevet deres stemme.

Studien har ikke undersøkt eller tatt stilling til om behovet for § 2-6 er reel for den enkelte elev, men en interessant forskning hadde vært å intervju foreldrene om deres refleksjoner rundt valget av § 2-6 og barnets opplæringstilbud. Mønsteret i materialet har vist at også § 2-6 elever har CI. I dag får de fleste døve barn operert inn CI i tidligere alder enn elevene i studien. Et interessant forslag til fremtidig forskning vil være: Vil CI i tidligere alder påvirke behovet for tegnspråk hos barnet? Eller vil man komme til et punkt i livet der det å veksle mellom modalitetene, er det som gir størst livskvalitet?

Litteraturliste

- Barli, K.S. (2003). *Døvt i den «inkluderende skole»* (Vol. no. 18). Oslo: Skådalen publications
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget
- Fiksdal, B. & Nervik, E. (2009). *Lese- og skriveopplæring for elever med hørselstap* (Vol. nr. 76). Levanger: Kompetansesenteret.
- Garm, N. (2009). Er tospråklighetsforskningen relevant for å forstå hørselshemmede elevers skolefaglige utfordringer? I Aa. Lyngvær Hansen, N. Garm & E. Hjerlmervik (red), *Hørsel–språk og kommunikasjon*. (s. 64-70). Trondheim: Møller kompetansesenter
- Grønlie, S. M. (2005). *Uten hørsel?: En bok om hørselhemming*. Bergen: Fagbokforlaget
- Hendar, O. (2012). *Elever med hørselshemming i skolen - en kartleggingsundersøkelse om læringsutbytte*. Hentet 15.12.2012 fra <http://www.udir.no/Upload/Rapporter/2012/horsel.pdf?epslanguage=no>
- Hofstad, R. (2010). Opplæringsmiljø for elever med cochleaimplantat. I E. Hjelmervik, G. Hartveit & W.Olsen (Red.), *Utfordringer og undringer: en samling spesialpedagogiske artikler fra Statped Vest* (Vol. nr. 98)(s. 99-106). Levanger: Kompetansesenteret.
- Kirkehei, I., Myrhaug, H. T., Garm, N., Simonsen, E. & Wie, O. B. (2011). *Kommunikasjonsformer for barn med cochleaimplantat* (Rapport fra kunnskapssenteret 15-2011) Oslo: Nasjonalt kunnskapssenter for helsetjenesten
- Kristoffersen, A.E., Hjulstad, O. & Simonsen, E. (2009). I Aa. Lyngvær Hansen, N. Garm & E. Hjerlmervik (red), *Hørsel–språk og kommunikasjon*. (s. 32-38). Trondheim: Møller kompetansesenter
- Kunnskapsdepartementet. (2009). *Rett til læring (NOU 2009: 18)*. Hentet 20.5.2012, fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/nouer/2009/>
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Læring og fellesskap (Meld. St. 18 2010-2011)* Bergen: Fagbokforlaget
- Kunnskapsdepartementet. (2013). *"Tegnspråkpakken"*. Hentet 7.6.2013 fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/aktuelt/nyheter/2013/tegnspråkpakken--et-trepartssamarbeid-fo.html?id=726788>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2010). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg.) Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Lov om grunnskolen og den videregående opplæringen (1998). Hentet 20.5.2012 fra <http://www.lovdatab.no/>

- Midbøe, M. (2011). *Upplevelse av delaktighet i det sociala samspelet hos ungdomar med cochleaimplantat*. Hentet 26.05.2013 fra <http://su.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2:402328>
- Nasjonalt kompetansemiljø om utviklingshemming. Hentet 16.03.2012 fra <http://naku.no/node/52>.
- Nervik, E. (2009). To språk for barn med hørselstap. I Aa. Lyngvær Hansen, N. Garm & E. Hjerlmervik (red), *Hørsel-språk og kommunikasjon*. (s. 55-63). Trondheim: Møller kompetansesenter
- Nielsen, J.C.R & Repstad, P (2006) *Når mauren også skal være ørn, om å analysere i egen organisasjon*. Kompendium utgitt på forelesning NTNU, 23.04.13.
- Ohna, S. E. (2003). *På vei mot en ny grunnskoleopplæring for døve elever: en evalueringsstudie etter Reform 97* (Vol. no. 20). Oslo: Skådalen publications
- Ohna, S.E. (2004). Inkludering og ekskludering i klasserom der elever følger fagplaner for døve. I Høie, G. & Kristoffersen, A.-E. (red.) *Inkluderende eller ekskluderende klasserom. Døveundervisningen - et case å lære av?* (s. 77-91)(Vol. no. 22). Oslo: Skådalen publications
- Ohna, S.E. (2009). Opplæringslovens § 2-6 i nye kontekster - utfordringer i årene framover. I Aa. Lyngvær Hansen, N. Garm & E. Hjerlmervik (red), *Hørsel-språk og kommunikasjon*. (s. 114-122). Trondheim: Møller kompetansesenter
- Opplæringslova (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa*. Hentet 15.01.2013 fra <http://www.lovdatab.no/all/nl-19980717-061.html>
- Peterson, P.R. (2009). Tegnspråkets fremtid - vårt felles ansvar!. I Aa. Lyngvær Hansen, N. Garm & E. Hjerlmervik (red), *Hørsel-språk og kommunikasjon*. (s. 114-122). Trondheim: Møller kompetansesenter
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasesstudier*. Oslo: Universitetsforlaget
- Pritchard, P. & Zahl, T.S. (2010). *Veiene til en god bimodal tospråklighet hos døve og sterkt tunghørte* (Vol. no. 86), Statped Vest
- Sansetap.(2013). Hentet 15.02.2013 fra <http://www.sansetap.no/barn-unge-horsel/>
- Simonsen, E., Kristoffersen, A.-E., & Hjulstad, O. (2009). *Hva skjer i klasserommet?: rapport fra prosjektet Inkluderende opplæring av barn med cochleaimplantat : en oppfølgingsstudie* (Vol. no. 28). Oslo: Skådalen publications
- Simonsen, E., Hjulstad, O., Høie, G. & Johannessen, J.(2010). *Hørselshemming og opplæring - kunnskapsutvikling og kunnskapsbehov i Norge* (Vol. no. 30). Oslo: Skådalen publications
- Språkrådet (2013) hentet 20.03.13 fra <http://www.sprakrad.no/Tema/Tegnsprakteiknsprak/>

- Statped (2012). *Basiskunnskap hørsel*. Hentet 10.5.2012, fra <http://www.statped.no/Tema/Horsel/Publikasjoner/Basiskunnskap-horsel/>
- Stette, Ø. (2010). *Opplæringslova og forskrifter. Med forarbeid og kommentarer*. Oslo: PEDLEX Norsk Skoleinformasjon
- St.Meld. nr. 30 (2003-2004). *Kultur for læring*. Hentet 31.5.2013 fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/20032004/stmeld-nr-030-2003-2004-/8.html?id=404514>
- Säljö, R (2006). Læring, kunnskap og sosiokulturell utvikling: Mennesket og dets redskaper. I Bråten, I., *Læring i sosialt, kognitivt og sosialtkognitivt perspektiv* (3. utg. s. 31-57). Oslo: J.W. Cappelens Forlag a.s.
- Thagaard, T.(2009). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget
- Tjora, A. (2012) *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (2.utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Utdanningsdirektoratet (2006). *Kunnskapsløftet*. Hentet 30.05.13 fra <http://www.udir.no/Lareplaner/Grep/>
- Utdanningsdirektoratet (2011) *Likeverdig opplæring*. Hentet 15.01.13 fra http://www.udir.no/Upload/Brosjyrer/5/Likeverdig_opplaring_brosjyre.pdf?epslanguage=no
- Utdanningsdirektoratet (2011). *Veileder for opplæring av barn og unge med hørselshemming*. Hentet 16.04.13 fra http://www.udir.no/Upload/5/Veileder_for_oppl%c3%abring_av_barn_og_unge_med_horselshemming_010211.pdf?epslanguage=no
- Vidje, G. (2013) Høy puls på hørselsområdet. I *StatpedMagasinet* (nr. 1-2013). Oslo: Statped
- Øzerk, K. (2005). Enten eller..... - polariseringstendenser blant språklige minoriteters læringsutbytte. I *Spesialpedagogikk* (nr. 06, 2005. s. 10-17). Oslo

VEDLEGG

Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD

Vedlegg 2: Til lærer som underviser elever med hørselstap

Vedlegg 3: Til foreldre/foresatte til elever som følger Opplæringslovens § 2-6

Vedlegg 4: Intervjuguide

Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD

~~Norsk~~ samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Per Frostad
Pedagogisk institutt
NTNU
7491 TRONDHEIM

Vår dato: 22.08.2012

Vår ref:30946 / 3 / MAS

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 27.06.2012. All nødvendig informasjon om prosjektet forelå i sin helhet 21.08.2012. Meldingen gjelder prosjektet:

30946	<i>Kommunikasjonsformer i et klasserom der en elev har nedsatt hørsel</i>
Behandlingsansvarlig	NTNU, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Per Frostad
Student	Nina Skau Høksnes

Personvernombudet har vurdert prosjektet, og finner at behandlingen av personopplysninger vil være regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. Personvernombudet tilrår at prosjektet gjennomføres.

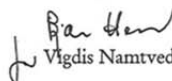
Personvernombudets tilråding forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 15.12.2013, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen


Vigdis Namtvedt Kvalheim


Mads Solberg

Kontaktperson: Mads Solberg tlf: 55 58 89 28

Vedlegg: Prosjektvurdering

✓ Kopi: Nina Skau Høksnes, Sølvfaksveien 5, 3122 TØNSBERG

Avdelingskontorer / District Offices

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrrsvarva@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@svt.uio.no

Vedlegg 2: Til lærer som underviser elever med hørselstap

Forespørsel om å delta i intervju i forbindelse med en masteroppgave

Jeg er masterstudent i spesialpedagogikk, audiopedagogikk ved Pedagogisk Institutt, NTNU, og holder nå på med den avsluttende masteroppgaven. Temaet for oppgaven er å se om elever som følger opplæringslovens § 2-6 klarer å ha en språkutvikling som gir de mulighet til være aktive deltakere i klassesamtaler i muntlige fag.

For å finne ut av dette, ønsker jeg å intervju 4 lærere som underviser elever som følger opplæringslovens § 2-6 og som går på mellomtrinnet. Jeg ønsker å få innsikt i læreres erfaringer knyttet til undervisning av elever med hørselstap, slik at denne eleven sikres en god språkutvikling.

Spørsmålene vil dreie seg om dine erfaringer og tanker rundt metodikk, tilrettelegging, organisering i klassen, organisering av lærere og bruk av tegn i undervisningen.

Jeg vil bruke båndopptaker og eller video mens vi snakker sammen. Intervjuet vil ta omtrent en time, og vi blir sammen enige om tid og sted. Jeg tar kontakt i løpet av oktober 2012. Jeg ber om mulighet for et intervju nummer to, hvis jeg ser det blir formålstjenlig. Jeg ber også om mulighet for observasjon i klassen etter avtale med deg.

Det er frivillig å være med og du har mulighet til å trekke deg når som helst underveis, uten å måtte begrunne dette nærmere. Dersom du trekker deg vil alle innsamlede data om deg bli anonymisert. Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt, og ingen enkeltpersoner vil kunne gjenkjennes i den ferdige oppgaven. Opplysningene anonymiseres og opptakene slettes når oppgaven er ferdig, innen utgangen av 2013.

Dersom du har lyst å være med på intervjuet, er det fint om du skriver under på den vedlagte samtykkeerklæringen og sender den til meg.

Du vil så få tilsendt et informasjonsskriv med samtykkeerklæring som skal gis til foreldrene til eleven med hørselstap. Det skrivet informerer om mitt prosjekt, og jeg ber om tillatelse fra foreldrene til snakke med deg.

Hvis det er noe du lurer på kan du ringe meg på 33 09 91 28, eller sende en e-post til nina.s.hoksnes@statped.no. Du kan også kontakte min veileder Per Frostad ved Pedagogisk Institutt på telefonnummer 73 55 11 51.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD).

Med vennlig hilsen

Nina Skau Høksnes

Sølvfaksveien 5, 3122 Tønsberg

Til lærer som underviser elever med hørselstap

Forespørsel om å delta i intervju i forbindelse med en masteroppgave

Samtykkeerklæring:

Jeg har mottatt skriftlig informasjon og er villig til å delta i studien.

Signatur

Telefonnummer

Takk for ditt ønske om å bidra i min studie!

Med vennlig hilsen

Nina Skau Høksnes

Vedlegg 3: Til foreldre/foresatte til elever som følger opplæringslovens § 2-6

Forespørsel i forbindelse med en masteroppgave

Mitt navn er Nina Skau Høksnes, jeg arbeider som rådgiver ved Nedre Gausen kompetansesenter. I tillegg er jeg nå masterstudent i spesialpedagogikk, audiopedagogikk ved Pedagogisk Institutt, NTNU, og holder på med den avsluttende masteroppgaven. Temaet for oppgaven er å se om elever som følger opplæringslovens § 2-6 klarer å ha en språkutvikling som gir de mulighet til være aktive deltakere i klassesamtaler i muntlige fag.

For å finne ut av dette, ønsker jeg å intervjuere lærere som underviser elever som følger opplæringslovens § 2-6, og som går på mellomtrinnet. I tillegg skal læreren undervise i et eller flere muntlige fag (samfunnsfag, naturfag og RLE). Jeg ønsker å få innsikt i læreres erfaringer knyttet til undervisning av elever med hørselstap, slik at denne eleven sikres en god språkutvikling. Spørsmålene vil dreie seg om lærerens erfaringer og tanker rundt metodikk, tilrettelegging, organisering i klassen, organisering av lærere og bruk av tegn/tegnspråk i undervisningen. Jeg er interessert i å finne ut hvordan læreren – og skolen klarer å tilrettelegge for å utvikle elevens språk, ut fra elevens ståsted. I den forbindelse trenger jeg å snakke med læreren om ditt barns språkutvikling.

Forut for intervjuet ønsker jeg å observere en undervisningssituasjon. På den måten kan læreren og jeg ha en felles referanseramme som utgangspunkt i intervjuet.

Jeg ber om din/deres tillatelse til

- å fristille læreren fra taushetsbelagt informasjon knyttet til elevens språk og språkutvikling

Dersom dere gir deres tillatelse til dette, så ber jeg om at dere fyller ut nedenfor stående samtykkeerklæring og leverer den til skolen.

Det er frivillig å være med og læreren har mulighet til å trekke seg når som helst underveis, uten å måtte begrunne dette nærmere. Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt, og ingen enkeltpersoner vil kunne gjenkjennes i den ferdige oppgaven. Opplysningene anonymiseres og opptakene slettes når oppgaven er ferdig, innen utgangen av 2013.

Hvis det er noe du/dere lurer på kan du ringe meg på 33 09 91 28, eller sende en e-post til nina.s.hoksnes@statped.no.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD).

Med vennlig hilsen

Nina Skau Høksnes, Sølvsaksveien 5, 3122 Tønsberg

Til foreldre til elever som følger opplæringslovens § 2-6

Forespørsel i forbindelse med en masteroppgave

Samtykkeerklæring:

(stryk over det som ikke passer)

Jeg/vi har mottatt skriftlig informasjon, og tillater/ tillater ikke til å fristille læreren til mitt barn med henhold til opplysninger knyttet til barnets språk og språkutvikling.

Signatur

.....

Dato



Takk for ditt bidrag i min studie!

Med vennlig hilsen

Nina Skau Høksnes

Vedlegg 4: Intervjuguide

Takk for at du vil være en av mine informanter.

Intervjuet er tenkt å gjennomføres som et halv strukturert intervju. Rekkefølgen på spørsmålene vil ikke være av avgjørende betydning for resultatet. Her er det viktig at informanten kan komme med sine refleksjoner i naturlig rekkefølge.

Egen bakgrunn:

Hvilken utdanning har du?

Har du utdanning relatert til undervisning av elever med hørselstap?

Hvor mange år har du arbeidet som lærer?

Hvor mange år har du undervist elever med hørselstap?

Hvor lenge har du undervist denne eleven?

Et godt læringsmiljø – å være en del av klassens sosiale liv

Hvordan er klassen organisert med tanke på antall elever, organisering av pulter, teknisk tilrettelegging med mer?

På hvilken måte kan du si at eleven har sosialt utbytte av klassefelleskapet?

Har dette endret seg etter hvert som elevene har blitt eldre?

Hva gjør eleven i friminuttene?

Opplever du at andre elever tar initiativ overfor eleven?

Organisering – ansatte:

Får eleven ekstra ressurser relatert til muntlige fag – hvordan er dette organisert?

- Assistent / Tolk / Spes.ped.timer

- Hvilken nytte har du av dette? Hvordan påvirker det din undervisning?

Samarbeider du med lærer i tegnspråkfaget? – På hvilken måte?

En skole og lærere som bevisst arbeider for en tospråklig utvikling

Hvilket språk bruker eleven i «fri tale», norsk – norsk med tegnstøtte eller tegnspråk?

I undervisning? I friminutt? Hjemme?

I hvilke situasjoner bruker du tegnspråk?

Hvilket språk bruker medelever i sin kommunikasjon med den hørselshemmede eleven?

Hvilken mulighet får medelever til å lære tegnspråk?

Hvordan sikrer skolen undervisning på tegnspråk?

Hva gjør skolen for å gi eleven en god talespråkutvikling?

Har eleven behov for mer kommunikasjon på tegnspråk enn den får pr i dag?

Kan skolen gjøre noe annerledes for å heve tegnspråkkompetansen i klassen?

Tilrettelegging av gode samhandlingssituasjoner i undervisningen

Hvilken erfaring har du relatert til tilrettelegging av undervisning med tanke på eleven med hørselstap?

Hvilke emner/fag er lettere for din elev å være en aktiv deltaker i? – hvilke er mer utfordrende?

Hvilken organisering bidrar til at eleven din er mest aktiv?

Hvilke erfaringer har du gjort med tanke på å påvirke elevens språkutvikling, begrepsutvikling?

- Innføring i emner FØR klassen?
- (Planlagt oppbygging av begreper? / Tar tak i begreper / ord som oppleves vanskelig)
- «Korking» av kunnskap etter undervisning?
- Etterarbeid i eneundervisning?

På hvilken måte får du «sjekket» at eleven virkelig forstår innholdet i ulike begreper?

(Samtale med lærer / Samtale med lærer i klassen / Skriftlige prøver)

Hvordan tenker du at eleven med hørselstap sin språkutvikling er i forhold til resten av klassen? Er språkutviklingen aldersadekvat?

- Hvordan deltar eleven i styrte klassesamtaler?
- Hvordan deltar eleven i gruppearbeid?
- Er det situasjoner som kan være mer utfordrende enn andre?
- I hvilke situasjoner forekommer misforståelser?
- I hvilke situasjoner kommer elevens manglende begrepsforråd tydelig frem ift andre i klassen?

Tilsier din erfaring, at du skulle ønske skolens ledelse, PPT, kompetansesentra eller andre skulle bidratt mer eller på en annen måte enn den de allerede har gjort? Kurs? Samtaler med andre lærere?

Er det noe du ønsker å si for å belyse saken, og som ikke er tatt med her?